الإدارة التربوية في الوطن العربي

أوراق عربية - عالمية

أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع

كلية التربية - جامعة طنطا

الطبعة الأولى

1423-2003





رقم الايداع :٩٨/٧٢٦٣

مكتبة النهضة المصرية
٩ شارع عدلي - القاهرة
هاتف ٣٩١٠٩٩٤ فاكس ٣٩١٠٩٩٤
ص. ب. ٢١٧٢ - ١١٥١١

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
سوق البتراء (الحجيري) هاتف ٤٦٢١٩٣٨ - فاكس ٤٦٥٤٧٦١
ص. ب. ١٨٣٥٢٠ عمّان ١١١١٨ الأردن

الباب الأول

المقدمة (الطبعة الأولى)

تعلن المقولة التربوية « دع الحمقى يتنافسون على أشكال الحكم، إن أكفأهم قاطبة أكفأهم إدارة ».

ونحن فى أرجاء العربى فى أشد الحاجة إلى الإدارة التربوية السليمة أي الإدارة العلمية وقد استغرق تأليف هذا الكتاب ست سنوات من عمرى الأكاديمى وعدلت المرة تلو الأخرى ما ورد فى هذا الكتاب حتى اقتنعت فى النهاية انه فى الصورة المرضية فدفعت به إلي المطبعة ويتناول الكتاب ١٦ فصلا تغطى مختلف جوانب الإدارة التربوية فى الوطن العربى.

وإنى أرجو أن يكون فى هذا الكتاب نفع للمربين عامة والمعنيين بالإدارة التربوية خاصة.

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل.

المؤلف

شاطئ الفردوس

العجمى - الإسكندرية

يناير ١٩٩٨

الباب الأول

الفصل الأول

الفصل الثانى

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

الفصل الأول

نشأة الإدارة التعليمية

يعتبر علم الإدارة بوجه عام والإدارة التعليمية بوجه خاص من العلوم الحديثة نسبيًا حيث ظهر أول مفهوم للإدارة بمعناها العلمي عامى ١٩١١. وكان أول المفاهيم المبكرة التى ظهرت للإدارة هى فى ميدان الصناعة فى أمريكا فى أوائل القرن العشرين، وكان رائد الإدارة العلمية هو «فردريك ونسلو تايلور» الذى يلقب بأبى الإدارة العلمية وكان أول كتاب أصدره فريدريك تايلور هو "The principles of scientifiic manage-ment" ، وبعد ذلك أصبحت الإدارة العلمية حركة عالمية لا سيما بعد عقد أول مؤتمر دولى للإدارة فى براغ عام ١٩٢٤.

وتطورت الإدارة تطورا سريعا بعد الحرب العالمية الثانية حيث كان تطورها ضرورة ملحة من الضرورات التى فرضتها الرغبة فى كسب الحرب من جانب الولايات المتحدة الامريكية بعد ان تاكدت ان الإدارة الناجحة هي الضمان لإستغلال الإمكانيات المتاحة المادية والبشرية استغلالاً يكفل لها الحصول على النصر بأقل خسارة.

ويعتبر ميدان الإدارة التعليمية كذلك من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين وأن كانت الممارسة الفعلية لها قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها، إلا ان تطور الإدارة التعليمية على أساس علمى اعتمد فى ذلك على تطور مفاهيم الإدارة فى مجالات الصناعة وإدارة الاعمال فى النصف الأول من القرن العشرين وحتى اليوم.

ومن المؤسسات الصناعية والتجارية انتقل علم الإدارة إلى مجال التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية، فظهر نتيجة لذلك نظريات تتصل مباشرة بالإدارة التعليمية. ولم تبدأ الإدارة التعليمية تظهر كعلم مستقل عن الإدارة العامة إلا منذ عام ١٩٤٦ حيث بدأت مؤسسة كلوج "Kellogg Foundation" الأمريكية تهتم بها. وفيما بين عام ١٩٥٥، ١٩٥٩ قدمت هذه المؤسسة ما يزيد على ٩ مليون دولار فى صورة منح للجامعات لدراسة وتطوير الإدارة التعليمية والتوصل إلى صياغة للإدارة مما كان له أثر كبير فى تحقيق نوع من التقدم فى هذا المجال.

ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بالإدارة التعليمية من جانب كل من مكاتب التعليم

بالولايات المتحدة والجامعات الأمريكية على حد سواء وبدأ اعداد البحوث والدراسات الخاصة بها يتزايد عاما بعد عام ومن الولايات المتحدة الأمريكية انتقلت الإدارة التعليمية كعلم مستقل قائم بذاته إلى أوروبا. ففى عام ١٩٦٧ بدأت الإدارة التعليمية كعلم تلقى مزيدا من الاهتمام فى بريطانيا بعد أن قدمت مؤسسة « كالوست جلبنكيانCalouste Gulbenkian منحة مالية ضخمة إلى قسم الإدارة التعليمية فى كلية التربية بجامعة لندن لأعداد وتخطيط برنامج دراسى لتدريب العاملين فى وزارة التربية والتعليم من نظار ومعلمين وغيرهم على المهام الإدارية للعملية التعليمية، ومثل هذه الدراسات أصبحت اليوم جزءا من المنهج المقرر على طلبة كلية التربية بلندن.

وقد اقترح بروفسور « جورج بارون George Baron أستاذ الإدارة التعليمية بالكلية على المؤسسة ان تقوم الكلية بعمل دراسات وبحوث على المحتوى والطريقة فى مجال الإدارة التعليمية باعتبارها علم من العلوم التربوية وذلك ليس فقط فى بريطانيا بل وفى الدول الأخرى التى تقدمت فيها الإدارة التعليمية تقدما جوهريا.

ومن أوروبا انتقلت الإدارة التعليمية كعلم إلى الاتحاد السوفيتى ثم إلى العالم، ومن هنا بدأ علم الإدارة التعليمية يفرض نفسه على العلوم التربوية الأخرى، ويتخذ لنفسه صفة بين هذه العلوم، فبدأت كليات التربية فى المجتمعات الغربية والشرقية والعالم العربى تقدم ضمن مناهج الدراسة المعتادة مقررات فى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وقد ساعد على رسوخ هذا الاتجاه وعلى تطوير الإدارة التعليمية - تقدم العلوم السلوكية والتقدم الذى حدث فى مجالات الإدارة الأخرى كالصناعة والمال والتجارة.

وقد تطورت النظرة إلى الإدارة التعليمية تطوراً كبيراً فى السنوات الأخيرة، وجاء هذا التطور نتيجة لعدد من العوامل منها:

١- اضفاء الصبغة العلمية على الإدارة واعتبار من يعمل بالإدارة صاحب مهنة.

٢- تركز الدراسة على الإدارة التعليمية باعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعى وعلاقات أنسانية وغيرها.

٣- استخدام النظريات والنماذج فى دراسة الإدارة التعليمية.

٤- تحليل الإدارة إلى بعدين رئيسيين أحدهما يتعلق بالمحتوى والآخر بالطريقة.

٥- الاعتراف بالقوى الجديدة التى تشكل النظرة الجديدة للإدارة كالتكنولوجيا الحديثة

والظواهر السكانية، والعقائدية الأيديولوجية، والتغير والصراع فى نظام القيم، والتفجر المعرفى وغيرها.

٦- اهتمام الباحثين بدرجة كبيرة بالدراسة العلمية للإدارة.

وتعليم الإدارة التعليمية من حيث أنه نوع من التعليم مثله فى ذلك مثل الطب والقانون ينبغى أن يستهدف أكساب الدارسين والمعلمين المهارات والاتجاهات التى تساعدهم فى فهم وحل المشكلات الإدارية فى مجالات عملهم وتخصصاتهم. وتعليم الإدارة بهذا المفهوم يتطلب اذن:

١- ان تركز المادة التعليمية على نتائج البحوث الميدانية والمسحية والوصفية.

٢- الا تقتصر وسائل التعليم فى مجالات الإدارة التعليمية على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية بل يجب أن تمتد لتشمل مناقشة الحالات وتمثيل الأدوار والتدريب، بالإضافة إلى قدر مناسب من النشاط الميدانى.

٣- ان يتوفر فى المشتغلين بالتدريس فى هذا الميدان المعرفة والدراية بأصول الإدارة والخبرة العلمية النشطة، بالإضافة إلى الاهتمام والخبرة بالبحوث الميدانية.

٤- أن يكتفى فى المراحل الأولى من تعليم الإدارة باعداد الممارس العام على أن يقتصر أعداد المتخصصين على من يتوفر فيهم القدرات الذهنية والبحثية لممارسة العمليات الإدارية فى الوظائف العليا أو من تتوفر فيهم القدرة على عمل البحوث فى الدراسات العليا.

ودراسة الإدارة التعليمية بهم بوجه عام أربع فئات هم:

- فئة العاملين فى وزارة التربية والتعليم ومجالات الإدارة التعليمية بوجه عام.
- فئة المتأثرين بالإدارة التعليمية وبقراراتها ولوائحها وأنظمتها.
- طلاب كليات التربية ومعاهد أعداد المعلمين والمعلمات.
- الباحثين فى مجال الإدارة والمهتمين بدراسة ديناميات وقواعد وأنماط السلوك بها.

مفهوم الإدارة التعليمية:

قبل التعرض لمفهوم الإدارة التعليمية كعلم له صلة بعلم الإدارة العامة يجدر بنا أن نتعرض لمفهوم الإدارة بمعناها العام، حيث أن الإدارة التعليمية كفرع من الإدارة العامة لها

فى نفس الوقت شخصيتها المستقلة التى يمكن ان تجعل تعريفها يبعد قليلاً فى بعض تفصيلاته عن ذلك التعريف العام للإدارة.

مفهوم الإدارة:

الأصل اللاتينى لكلمة الإدارة هو "Serve" وهى تعنى «الخدمة» على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة وهذا هو المعنى اللفظى لأصل الكلمة.

وقد يكون من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف كامل شامل لمعنى الإدارة، ولهذا أختلف الكتاب والباحثون فيما أورده كل منهم لتحديد مفهوم الإدارة.

فيقول "Stanley Vance" فى تعريف الإدارة: «يمكن القول فى إيجاز أن الإدارة هى مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية بقصد تحقيق الأهداف السابق تقريرها، وهذا القول ينطبق حيثما يضم أثنان أو أكثر جهودهم للقيام بعمل ما».

ويقول "Forst" فى تعريف الإدارة: «أنها فن توجيه النشاط الإنسانى».

ويقول "Haughton" : «إن الإدارة هى الاصطلاح الذى يطلق على التوجيه والرقابة ودفع القوى العاملة إلى العمل فى المنشأة، وذلك العنصر الذى يقوم بتطويرها وتنسيقها وتوجيهها والأبقاء على كل ظاهرة فى مكانها، وهذا العنصر الشخصى لا يمكن استبداله بعنصر آخر يحل محله، ويعتمد نجاح المنشآت إلى حد كبير على المهارة التى تودى بها أعمال الإدارة».

ويقول «فايول "Fayol" »فى كتابه «الإدارة العامة والصناعة» «يقصد بالإدارة التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة».

ويقول "Davis" فى كتابه «أسس الإدارة العليا»: «أن الإدارة تتعلق بتنسيق أعمال المشروع وتنظيمها، وكذلك تحديد سياسات الأعمال والرقابة النهائية على مديرى التنفيذ».

ويعرف «دوايت "Dwight"» الإدارة بأنها: «نوع من الجهد البشرى المتعاون الذى يتميز بدرجة عالية من الرشد».

ويعرف «شيلدون "Sheldon"» الإدارة بأنها: «الوظيفة المتعلقة بتحديد أهداف المشروع والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع وتقرير هيكل التنظيم والرقابة على

أعمال التنفيذ ».

والواقع أن « شيلدون » يستخدم فى كتابه « فلسفة الإدارة » المصطلحين الآتيين Administartion بمعنى الإدارة العليا، واصطلاح "management" بمعنى الإدارة التنفيذية. وهو يقول أن الإدارة التنفيذية تتعلق بتنفيذ السياسة ضمن الحدود التى صممتها الإدارة العليا باستخدام التنظيم للوصول إلى الغرض.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الفكر الإدارى لازال ضعيفا وذلك لعدم وجود مصطلحات متفق عليها بين رجال الفكر الإدارى. فكما رأينا أن كل مفكر له تعريفه عن الإدارة أو عن وظائفها، وهذا يدل على عدم وجود اتفاق تام حول وظائف ومسئوليات الإدارة وعدم وجود اطار فلسفى يحكم الفكر الإدارى.

ويمكن القول أن مفهوم الإدارة بمنطق العصر الذى نعيش فيه أوسع مما تضمنه على حدة، إذ أن مفهوم الإدارة لم يعد قاصراً على مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية أو قاصراً على القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع، بل أن مفهوم الإدارة لابد أن يتضمن عدة جوانب فيها أتخاذ القرارات وحسن التنظيم والتوجيه والقيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤسين بأسلوب يخلق فيهم روح التجاوب واحترام القادة والشعور بالرضى والحرص على تحقيق اهداف المشروع، أى القدرة على خلق جو من العلاقات الإنسانية يحقق أهداف الإدارة بأقصى ما يمكن من وفرة فى الوقت والمال. هذا إلى جانب اتباع الخطوات العلمية لعملية الإدارة والتى تعرف بعناصر الإدارة كما ذكرها « هنرى فايول » وهى التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة، على أعتبار أنها من الوظائف التى يتطلبها قيام أى مشروع وتحقيقه ».

مفهوم الإدارة التعليمية:

تتفق الإدارة التعليمية مع الإدارة العامة فى الخطوات الرئيسية لأسلوب العمل فى كل منهما، فالإدارة التعليمية تشترك مع الإدارة العامة فى عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم واتخذا القرارات ووضع القوانين واللوائح التى تنظم العمل فى كل منها، وتسهم الخطوط الرئيسية هذه فى انجاح النظام التعليمى على أداء مهمته والتى تتمثل فى ثلاث نقاط رئيسية وهى:

- وضع الأهداف العامة للتعليم وتحديد الإستراتيجية التعليمية.
- تربية الناشئين والشباب وأعدادهم للحياة فى المجتمع.

- توفير القوى والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لدفع حركة العمل فى المجال التعليمى لتحقيق الأهداف التربوية، وأهداف المجتمع القريبة والبعيدة.

ومعنى ذلك أن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة فى الاطار العام للعملية الإدارية فقط أما فيما يتعلق بالتفاصيل فإن الإدارة التعليمية تشتقها من طبيعة التربية والتعليم الذى تقوم الإدارة بتحقيق أهدافها. فالعمل داخل المؤسسات التعليمية يختلف دون شك عن طبيعة العمل فى المؤسسات الصناعية والتجارية والمؤسسات العسكرية وفقاً لاختلاف أهداف العمل فى كل منها.

وإذا فهمنا الإدارة على أنها مجموعة من العمليات المتشابكة التى تتكامل فيما بينها لتحقيق غرضا مشتركا، فإن الإدارة التعليمية تصبح مجموعة من العمليات المتشابكة التى تتكامل يما بينها فى المستويات الثلاث للإدارة أى على المستوى القومى (ديوان الوزارة) والمستوى المحلى (المديريات التعليمية) والمستوى الإجرائى (الوحدة المدرسية) لتحقيق الأهداف المنشودة من التربية. والإدارة التعليمية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة فى الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية فى ذاتها.

الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

هناك خلط شائع بين مفهومى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية عند بعض المشتغلين بالإدارة والباحثين حيث يطلقون اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التعليمية، أو الإدارة التعليمية على الإدارة المدرسية رغم أن لكل منهما دلالة مختلفة عن الأخرى إذا أردنا الدقة العلمية عند اطلاق هذا الأسم أو ذاك.

فالإدارة التعليمية يطلق عليها باللغة الإنجليزية Educational Administration ويطلق على الإدارة المدرسية School management، ويقول رون جلاتر Ron Glattr فى كتابه: manag ement development for the education profession.

قد يبدو لنا فى الوهلة الأولى أنه ليس هناك فرقا بين لفظى management و Administration وفى الحقيقة أن اللفظ الثانى يعنى الأعمال التى يقوم بها الإداريون فى المستويات العليا فى الجهاز التعليمى المركزى واللامركزى فى المحليات (تخطيط - تنظيم - أتخاذ قرار - تحديد الأهداف العامة - وضع المناهج والمقررات الدراسية - تحديد سن القبول بالمدرسة وسن الأنتهاء منها - تحديد السلم التعليمى - تحديد مواعيد الامتحانات فى الشهادات العامة) ، بينما اللفظ الأول يطلق على العمل داخل الإدارات

الفرعية والأقسام فى ديوان الوزرة وفى المديريات التعليمية وفى الوحدات المدرسية أى الأجهزة التنفيذية.

والإدارة المدرسية هى الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة. وتعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء بمعنى أن الإدارة المدرسية هى جزء من الإدارة التعليمية، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للإدارة المدرسية وامدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ. ويمكن القول أيضا أن الإدارة المدرسية صورة مصغرة لإدارة التعليمية.

والإدارة التعليمية يرأسها وزير وهو غالباً عضو فى مجلس الوزراء ومهمته تنسيق سياسية التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة والإشراف على تنفيذ السياسة القومية للتعليم أما بطريقة مباشرة أو من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة له.

أما الإدارة المدرسية يقوم على رأسها ناظر Headmaster أو مدير prnicipal ومسئوليته الرئيسية هى توجيه المدرسة نحو اداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التى تصدر من الوزارة. ويتعاون معه وكيل المدرسة Deputy والمعلمين والإداريين وغيرهم من العاملين فى المدرسة. وناظر المدرسة ليس مطلق اليدين فى مدرسته وانما هو مقيد بالإدارة التعليمية التى يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه، كما أنه مقيد بمناهج ومقررات دراسية موضوعة ولوائح وقوانين ونظم ومفتشين فنيين وإداريين وبامكانيات مالية محدودة.

ويختلف وضع الناظر أو المدير فى علاقته بالإدارة التعليمية وفى مدى الحرية الأكاديمية والإدارية الممنوحة له من مجتمع لآخر وفقاً للنظام الإدارى المتبع إذا كان مركزيا أو لا مركزيا.

ومن هنا لا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا فى ظل الإدارة التعليمية لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمى كله ولأن الإدارة المدرسية فوق ذلك ليست كياناً مستقلاً بذاته بقدر ما هى جزء من الكيان الأكبر وهو الإدارة التعليمية.

الإدارة علم أم فن ؟

من الموضوعات التى غدت تقليدية فى علم الإدارة التساؤل عن طبيعة الإدارة هل هى علم له قوانين ومبادىء يمكن تدريسها ودراستها أم فن يعتمد على الخبرة والمهارة الفردية وهى على هذا لا يمكن تدريسها أو دراستها لأنها شىء فطرى يولد مع الشخص أو شىء يكتسبه بالخبرة العملية.

وللأجابة على هذا التساؤل يجدر بنا تعريف المقصود بالعلم:

يقول « جلوفر Glover » فى كتابه « أسس الإدارة المهنية » : أن العلم عبارة عن معرفة مكتسبة بناء على ملاحظة دقيقة وتفكير سليم والتى تم تكوينها وترتيبها بطريقة منطقية رشيدة ».

ويقول « دافيس Davis » : أن العلم هو أى مجموعة منظمة من الحقائق والمبادىء والطرق التى تشرح ظواهر تودى إلى اكتشاف الحقائق الأساسية وتفاعل قوانين عامة ».

ويعرف « الدرسون Alderson » العلم فيقول: « العلم بحث منظم لظاهرة طبيعية، انه مجموعة من القوانين والعموميات والحقائق الوصفية ونتائج التجارب الهامة التى تؤكد هذه القوانين ».

ويرى المؤلف أن تعريف كل من دافيس، والدرسون هما أقرب التعريفات للعلم نظراً لضرورة احتواء العلم على قوانين ومبادى ء أساسية مستخلصة من التجاربة العلمية.

وبعد الرجوع إلى بعض العلماء لمعرفة معنى كلمة علم، نعود بالتساؤل حول جانب كل من العلم والفن فى الإدارة. بمعنى أن رجل الإدارة فى ممارسته لوظائفه وفى سلوكه الإدارى هل يعتمد على أسس علمية أم يعتمد على مهارته الشخصية. والواقع ان هذا التساؤل ليس سؤالاً أكاديمياً بل هو على درجة كبيرة من الأهمية فيما يتعلق أساساً بمستقبل تطور هذا الميدان الإدارى.

والعلم يتكون من مجموعة قواعد ومبادىء تكتشف بالتجربة والبحث أما الفن فإنه يقوم على استخدام المهارة البشرية فى تطبيق المبادى ء والنظريات العلمية، فالعلم يقوم على أساس موضوعى أما الفن فيدخل فى الأعتبار الصفات والقدرات الشخصية ولكنه يفترض أيضا سبق الأحاطة بالمبادىء العلمية.

ولا شك أن الإدارة فى أول عهدها كانت أقرب إلى الموهبة الشخصية منها إلى العلم

المنظم، ولهذا فلم يجادل فى أنها فن، وقد ساعد على ذلك أن كان الإداريون فى الدول القديمة يختارون على أسس ارستقراطية. ويمكن القول أن الإدارة حاولت خلال السنوات الأخيرة تطوير جوانب العلم بها ووضع عدد من الأسس والمبادىء الإدارية التى استقرت وتم الاعتراف بها بين كثير من رجال الفكر الإدارى، ومع أن جانب العلم فى الإدارة يلغى جانب الفن إلا أن الجانب الأول تتزايد أهميته باستمرار ويستهدف وضع أسس علمية ثابتة للإدرة.

ويرى كل من هالبين "Halpin" و «كولادارس» A.Coladarci و«جزيل W.Getzel» أن الإدارة ما هى إلا ميدان من ميادين العلوم التطبيقية الذى تطبق فيه الأساليب العلمية. ويوضح «جريفث D.Griffith» ذلك بقوله: «إن الإدارة أو من يمارس عملية الإدارة يقوم بتطبيق الأسس العلمية بنفس الطريقة التى يتبعها كل من المهندس والطبيب فى عمله». صحيح أن هناك جانب الفن فى الإدارة كما هو فى الهندسة والطب، ولكن كلما زادت المعلومات العلمية عن الإدارة كلما ساعد ذلك على تقليل أهمية جانب الفن.

أن أكثر أنواع الفنون فعالية هو الذى يقوم على فهم للعلم الذى يعتمد عليه. ذلك أن العلم والفن لا يعتبران بديلان لبعضهما وإنما يكمل كل منهما الآخر. فمع تقدم العلوم تتقدم أيضا الفنون كما حدث فى العلوم الطبيعية والعضوية. فالطبيب الذى ليست لديه معلومات عن العلم فى الطب لا يخرج عن كونه ساحرا يشفى الناس بالشعوذة، كذلك فإن رجل الإدارة الذى يحاول أن يدير التنظيم دون أن يكون لديه نظرية وما تشتمل عليه من معلومات منظمة يعتمد عليها لابد وأن يعتمد على الحظ والحدس والتخمين أو الخبرة فى إدارة المؤسسة أو المشروع، ولكن إذا توافرت لديه معلومات منظمة عن الإدارة فإنه يكون فى موقف أفضل للوصول إلى حل علمى وسليم للمشكلات الإدارية التى تواجهه، ويتوقف ذلك بشكل كبير على إلمام المدير وقدرته فى استخدام أصول ومبادىء العلوم الأخرى مل الاقتصاد، وعلم النفس الاجتماعى، والأخلاق والقانون والمنطق واللغة وعلم الأحصاء والمحاسبة والمراجعة والتكاليف. فالإدارة علم العلوم كما أن عناصر النشاط الإدارى ترتبط ارتباطا مباشراً بمختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى.

ويمكن القول أيضا أن الالمام بالأصول والأسس العلمية فى الإدارة لا يخلق بالضرورة اداريين ناجحين. ذلك لأن نجاح الإداريين يتوقف على فنهم ومهارتهم فى استخدام هذه

الأصول والمبادىء العلمية. ولقد لاحظ أساتذة الإدارة العامة أنه يتبين من تاريخ الرؤساء الإداريين الناجحين، انهم يختلفون فى الطرق التى يلجأون إليها فى إدارتهم مما يؤكد من ناحية أخرى أن الإدارة فن يتأثر بعوامل عدة. فقد لاحظ علماء الإدارة أن كثيرا من القادة الإداريين قد حققوا نجاحًا مرموقًا رغم أختلاف سبلهم فى العمل. فمنهم من كان يلجأ إلى دفع عجلة العمل بشدة وسرعة، ومنهم من كان يديرها فى رفق، ومنهم من كان يفضل طريقة الأمر. بينما كان يؤثر غيرهم الوقوف على رغبات ومقترحات المرؤسين، ومن الرؤساء من ينجح عن طريق بث الخوف فى نفوس المرءوسين، فى حين نجح آخرون عن طريق الثقة وحسن التفاهم، ومن القادة الإداريين من كان يتسم بالعصبية وحدة الطبع، ومنهم من تميز بالصبر والاناة وطول البال.

ولكن بالرغم من الحقيقة السابقة فقد تساءل علماء الإدارة العامة عما إذا كان ثمة صفات مشتركة تجمع بين القادة الناجحين، وأجابوا على ذلك بالإيجاب وأن أختلفوا فى تحديد هذا القدر من الصفات المشتركة.

أهمية دراسة الإدارة:

أن العصر الذى نعيش فيه أطلق عليه العديد من المسميات، فمن عصر اكتشاف الفضاء إلى عصر الكمبيوتر إلى عصر التغيير السريع، ولعله من الأنصاف أن نسمى هذا العصر «عصر الإدارة العلمية» فما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة إنتاجية أو تعليمية إلا ويكون من ورائها الإدارة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود، فالإدارة هى المسئولة عن النجاح أو الأخفاق الذى تصادفه مؤسسة من المؤسسات أو وزارة من الوزارات أو مجتمع من المجتمعات، ولها اليد الطولى فى تقرير الأمور وتصريف شئون الحياة وتحقيق الأهداف التى يطمع أى مجتمع فى الوصول إليها.

ولقد أدركت المجتمعات التى سبقتنا إلى تحقيق النهضة والتقدم هذه الحقيقة، فحينما قامت الثورة البلشفية عام ١٩١٧ فى روسيا، وتحقق لها الاستقرار، قال رئيس الولايات المتحدة وقتئذ «أن النظام الشيوعى قد قام فى الشرق ولدى أمريكا نظامها فى الغرب، وأى النظامين سوف يتفوق هو أفضلهما إدارة». ووجهة النظر هذه تلتقى مع قول مأثور «لشكسبير» «دع الحمقى يتنافسون حول اشكال الحكومات، أن أفضلها إدارة هى أفضلها قاطبة».

"About forms of government let fools contest, which ever is best administered is the best.

ولقد أيقنت الدول النامية أن أولى مقومات التقدم التى تسبق السعى إلى التصنيع وتطوير الزراعة والتعليم وغيرها من المجالات هى توفير نوع من الإدارة القادرة على جعل مثل هذه الأهداف قابلة للتحقيق فى ظل الواقع والممكن.

وهكذا أصبحت الإدارة أعظم القوى المؤثرة فى عالمنا، وأصبح دورها حيوياً وفعالاً فى كل المجالات. ففى مجال التربية والتعليم أصبحت الإدارة العلمية هى من مقومات نجاح إدارة التعليم وعاملاً من عوامل تقدمها فلا يكفى للوزارة أن تنسج أهدافاً وتضع أشكالاً ومخططات للتعليم وانما لابد لها مع هذا مرادفا له أن تختار نوع الإدارة والأساليب الإدارية التى تترجم هذه الأهداف وتحقق الخطط التعليمية. ويوجد اليوم حصيلة طيبة معتمدة من الطرائق والأساليب الإدارية منها أسلوب تحليل النظم وطريقة بحوث العمليات وغيرها إلى جانب الأساليب العلمية المتطورة فى جمع البيانات والمعلومات ومعالجتها احصائيا وتخزينها واسترجاعها واستخدامها وغيرها من النظم المقدمة للمعلومات التى تمثل هياكل إنتاج التكنولوجيا الحديثة هذا إلى جانب التطور فى المفاهيم والأسس والنظريات الإدارية.

وفى أطار هذا التقدم فى علم الإدارة يصبح المطلب الأساسى لكل مجتمع هو اعداد القادة الإداريين فى شتى المجالات ومنها التعليم. فالقادة الإداريين فى وزارة التربية والتعليم هم الذين يحددون شكل التعليم ونظامه ويهبون هذا النظام حيوية ومرونة ليتكيف مع شتى الظروف، ويعملون على أن تكون مؤسسات التعليم حية تعكس الواقع وتساهم فى تطوير المجتمع، كما أن مؤسسات التعليم هى التى توفر لمؤسسات المجتمع الأخرى فى كافة مجالات العمل والإنتاج متطلباتها من القوى البشرية اللازمة للعمل فى هذه المؤسسات ورفع درجة كفاءتها، وبالتالى النهوض بالمجتمع كله. فوزارة التربية والتعليم هى المصدر الرئيسى لامداد المجتمع بالمواطن الصالح والأيدى العاملة المؤهلة ويتوقف حظ المجتمع من التقدم والنجاح على درجة كفاءة إدارة التعليم فى تحقيق أهداف هذا المجتمع.

ويقع على عاتق القادة فى المستوى الأعلى والمستوى التنفيذى والأشرافى مسئوليات إدارية وفنية ضخمة تفرضها عليهم طبيعة وحجم العمل فى وزارة التربية والتعليم، فوزارة التربية والتعليم هى أكبر المؤسسات من حيث عدد العاملين بها فهى تضم ما يقرب من ٩٠٠ ألف موظف وعامل وتخدم ما يزيد على ١٦ مليون طالب وطالبة كما أن هناك من العوامل التى فرضت على الوزارة أن تغير من أساليبها التقليدية فى العمل

وتأخذ بالأنماط والأساليب العلمية فى الإدارة ومن هذه العوامل:

أ – اتباع النظام الديموقراطى فى الحكم والاخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين الذى صاحب الاتجاه الثورى بعد عام ١٩٥٢ – فجر الطلب الاجتماعى على التعليم، وبالتالى فرض على الوزارة التوسع فى عدد المدارس لمواجهة الطموح التعليمى المتزايد عاما بعد عام.

ب – مع بداية الستينيات دخلت مصر عصر التخطيط القومى الشامل من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فكان ذلك سبباً فى خلق أعباء جديدة على الوزارة، فلابد أن تعدل من سياستها وأهدافها وأساليب العمل بها داخل الأطار الجديد.

جـ – مع بداية الستينيات أيضا صدر قانون الحكم المحلى وبدأت أول ممارسة حقيقية للأجهزة المحلية والأجهزة الشعبية بالمحافظات والمدن والقرى فى توجيه السياسة التعليمية وحق المشاركة فى رسم الخطط التعليمية، وكان لابد من نقل بعض السلطات من ديوان الوزارة إلى المديريات التعليمية فى المناطق المحلية لتخفيف العبء ودفع حركة العمل فى سهولة ويسر.

د – تعدد المفاهيم والنظريات والأساليب العلمية فى مجال الإدارة التى هى نتاج للحركة العلمية والمدارس الفكرية المتعددة فى دول العالم المتقدم.

وفى ضوء هذه العوامل والمتغيرات أصبح من الضرورى اعداد القادة الإداريين والنظار والمعلمين اعداد إداريا إلى جانب الأعداد الفنى للتعرف على:

١– الأصول والأسس العلمية للإدارة التعليمية.

٢– المبادئ الرئيسية للتنظيم الجيد والتخطيط السليم.

٣– الشروط والمواصفات التى يجب أن تتوفر فى القائد الإدارى أو المشرف أو المعلم وهو ما يعرف بتوصيف الوظائف.

٤– موقف المعلم فى السلم الوظيفى وشروط النقل أو التعيين فى الوظائف الأعلى.

٥– الأساليب الإدارية المتعددة وطرق الإدارة السليمة التى تسهم فى انجاز الأهداف التربوية والتعليمية فى الزمن المحدد لها بالخطة. وبالكيفية المطلوبة.

٦– العلاقة الرسمية بين الوحدة المدرسية والمديرية التعليمية وديوان الوزارة وكيف يخدم كل مستوى المستويات الأخرى لتحقيق الهدف النهائى.

٧- طرق قياس معدلات الإداء ومجالات استخدامها ووسائل تحسين أساليب العمل سواء بالنسبة للمعلم أو الناظر أو المدير الإدارى فى ديوان الوزارة.

ومما يؤكد أهمية دراسة الإدارة التعليمية كعلم ضمن العلوم التربوية الأخرى أن العمل الإدارى بطبيعته لا ينفصل عن مضمونه الفنى، وأن رفع مستوى الإداء الإدارى والتعليمى على كافة المستويات، وتحقيق الأهداف التربوية العامة - رهن بالكفاءة الإدارية العالية للعاملين فى وزارة التربية والتعليم.

أهمية دراسة علم الإدارة التعليمية للمعلم:

يرى علماء الإدارة التعليمية أن التربية ليست مجرد أهداف واتجاهات وقيم ونظم تعليمية بل أنها جهد منظم يتمثل فى علاقات وتفاعلات بين القائمين بعملية التعليم والمستفدين من العملية التعليمية، فمهمة المعلم والمدرسة لا تقتصر على تعليم وتثقيف وتربية التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والقيم والأفكار والمهارات (وهذه جميعها هى الجانب الفنى فى مهنة التعليم) ولو اقتصرت مسئولية المعلم على الناحية الفنية فقط لا مكن أن يقوم بهذه المهمة بعض الأجهزة التكنولوجية المستخدمة حديثا فى التعليم كالوسائل السمعية والبصرية والتليفزيون التعليمى وغيرها وهكذا يتعلم التلاميذ بغير معلم.

ومن هنا تبدو أهمية الدور الإدارى للمعلم حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملى وسلوكى وإجرائى فعن طريق المعلم يتم تنفيذ السياسة التعليمية والخطط التربوية وارساء قواعد النظام السياسى العام للدولة واحداث التغيير الاجتماعى المطلوب.

ويتم ذلك كله عن طريق تفاعل المعلم مع جماعة الفصل المدرسى وقيامهم بجهود مشتركة لتحقيق الأهداف التربوية العامة، والمعلم يعمل على تنظيم هذه الجماعة عن طريق ما يسميه علماء الاجتماع بالتنظيم الاجتماعى. وكلما زاد التفاعل interaction والتجاوب بين المعلم وتلاميذه ازدادت الصلات والترابط بينه وبينهم، وإدرك كل منهم مسئولياته ودوره فى العملية التعليمية، وخلال هذا التفاعل تنمو القيم وتتحقق الأهداف المشتركة ويزداد الشعور بالولاء والانتماء إلى المعلم والمدرسة فيقل غياب التلاميذ أو تسربهم وانقطاعهم عن الدراسة وهذه هى المشكلة التى تؤرق وزارة التربية والتعليم لانها من أهم أسباب الفاقد التعليمى وخاصة فى المرحلة الابتدائية.

فمن خلال التفاعل والتجاوب بين المعلم والتلاميذ يؤثر كل منهم بسلوكه فى الآخر، ثم ان جماعة التلاميذ تستجيب لتوجيهات المعلم وتتأثر بشخصيته، كما أن سلوك الجماعة يحفز المعلم للاهتمام بمادته وعلمه ومظهره، وتسمى هذه الاستجابة المشتركة بين المعلم وتلاميذه «الروح الجماعية» أو كما يسميها عالم الإدارة «هنرى فايول "esprit de corps" H. Fayol التى تعتبر بمثابة العامل الجوهرى لنشاط التلاميذ.

ونظرا لضخامة المسئوليات الفنية والإدارية التى تقع على عاتق المعلمين، فانهم يتمتعون بمكانة status عالية فى بعض الدول مثل الاتحاد السوفيتى نظراً لأهمية الدور الذى يقومون به فى تربية الجيل الصاعد، ومساعدة الحزب الشيوعى مساعدة فعالة فى ارساء قواعد الشيوعية. ويتجلى ذلك فى اختيار الكثيرين منهم للعمل بالأجهزة الكبرى للدولة كمجلس السوفييت الأعلى للاتحاد السوفيتى، ومجالس السوفييت العليا لجمهوريات الاتحاد، والمجالس النيابية العمالية على المستويات المحلية للمناطق والمراكز والمدن والريف. كما أن الدولة تقدر خدمات المعلمين وتعتبرهم جديرين بالتكريم بما فى ذلك امكانية الانعام عليهم «بوسام لينين». وفى عام ١٩٢٥ أبدى «ستالين» تقديره واحترامه للمعلمين حين قال: «أن فيلق المدرسين من أهم الوحدات فى جيش العمال العظيم فى بلادنا، ذلك الجيش الذى يقيم صرح حياة جديدة على أساس الإشتراكية».

وجدير بالذكر أن مهنة التعليم لها جانبين أساسيين هما الجانب الفنى والجانب الإدارى، وأن الجانب الفنى لا ينفصل عن مضمونه الإدارى فى العملية التعليمية. ولذا فان دراسة الإدارة التعليمية على جانب كبير من الأهمية للمعلم لعدة أسباب منها:

١- المعلم هو الحجر الأساسى فى ترجمة وتحقيق الأهداف التربوية العامة والسياسة التربوية التى ترسمها وزارة التربية والتعليم. والمعلم يعبر عن هذه السياسة وهذه الأهداف بقدر فهمه لها، وحماسته لتطبيقها، ووعيه بالمسئولية التى تلقيها عليه الوزارة، واستجابته للنظام المدرسى الذى يعمل فيه.

ولتحقيق الأهداف التربوية العامة يقوم المعلم بواجبات ومسئوليات إدارية وفنية متعددة: فهو يشترك مع ناظر المدرسة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفقاً للسن ومستويات الذكاء، ويعاون المدرس الأول فى الاشراف على قسمه، ويشترك فى الأعمال التى تسند إليه كعضو فى أحدى اللجان، كما أنه عضو فى مجلس الجمعية العممية ومجلس الآباء بالمدرسة، وعليه أن يحضر مجلس مدرسى المادة فى أول العام الدراسى

لتنظيم جدول الحصص time table ، والإتفاق على الوسائل التى تستخدم لتنفيذ السياسة العامة للمدرسة، كما أنه مسئول عن حفظ النظام Order داخل المدرسة وداخل الفصل ولابد ان يحضر طابور الصباح إذ أن الموقف التعليمى داخل الفصل والنظام داخل المدرسة لابد وأن يعبر عن الأهداف العامة والسياسة المرسومة، وعليه أن يلتزم بما تحدده الوزارة من لوائح ونشرات وقرارات وتوجيهات يعرضها عليه ناظر المدرسة.

وفوق هذا كله يقوم المعلم بالتخطيط للمادة الدراسية التى قوم بتدريسها فيقسمها إلى موضوعات تتفق مع عدد الساعات المحددة للمادة فى الخطة الدراسية. فالتخطيط هو جوهر العملية التعليمية وهو النشاط الذى يسبق الأنشطة الأخرى ولابد أن يرتبط التخطيط للمادة بالأهداف الخاصة بها مع مراعاة العوامل التى قد تتدخل فى اعاقة تنفيذ خطة المادة مثل الإجازات القومية والعطلات الرسمية خلال العام الدراسى.

ويقوم المعلم أيضا بتنظيم مادته مع المواد الأخرى التى يقوم زملائه بتدريسها والتنسيق بين الموضوعات المتشابهة فى الهدف والمعينة على فهم مادته، ويتفق مع زملائه على برنامج التنفيذ إذ أن كل مادة لها هدف خاص ومجموع هذه الأهداف يحقق الهدف النهائى من العملية. ويقوم المعلم أيضا بتوجيه تلاميذه نحو قيمة الكتاب المدرسى وأهمية استخدامه، وعليه أن يتابع تلاميذه ليعرف نقاط الضعف والقوة فيهم فيساعد التلميذ المتخلف ويشجع التلميذ المتقدم. ثم يقوم بتقويم مادته وتقويم تلاميذه وتقويم أدائه حتى يتأكد من أنه تمكن من بلوغ الهدف المنشود.

وعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم هذه، هى أهم عناصر الوظيفة الإدارية للمعلم. ولابد أن يعرف المعلم المبادىء والأسس السليمة لكل عنصر من هذه العناصر.

٢- المعلم يمثل السلطة المدرسية بما تتضمنه من معانى مرتبطة بالضبط والتقويم والثواب والعقاب، وغير ذلك مما يؤثر بصورة مباشرة على سلوك تلاميذه، وعلى المعلم أن يواجه المشكلات الخاصة بمادته أو مشكلات التلاميذ ويتخذ القرار Decision المناسب بشأنها، ويحاسب تلاميذه على الأهمال أو الاخلال بالنظام بالوسيلة التى تناسب كل موقف، وأن يوجه الجهود ويستخدم من الحوافز incetives المادية أو المعنوية التى تدفع التلاميذ نحو الهدف، وأن يختار الأسلوب (ديموقراطى أو ديكتاتورى) الذى يتعامل به مع تلاميذه بحيث يتحقق كفاية العمل وكفاءة الأداء

فى ظل مناخ انسانى ملائم لاستثمار الجهود واستخراج أفضل الطاقات، وأن يفوض Deleagte بعض تلاميذه للقيام ببعض الأعمال التى هى من صميم مسئولياته re-sponsibilities ولكنها قد تضيع جزء من وقت الدرس مثل. حصر حالات الغياب والحضور فى كل حصة، والحفاظ على نظام الفصل ونظافته، وتجهيز الوسائل التعليمية المعينة على فهم الدرس سواء بتكليف التلاميذ بأعدادها أو احضارها من حجرة الوسائل، وجمع الكراسات من التلاميذ وغيرها من الأعمال.

والمعلم كقائد لتلاميذه لا يجب أن يستغل سلطته Authority فى بعض الظروف أو بعض المواقف كأن يكون متحيزا لأحد التلاميذ على حساب الآخرين أو متأثرا بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية، فالقيادة Command قدرة على التأثير فى الآخرين لتحقيق الأهداف المرغوبة ودليل هذه القدرة هو الارتفاع فى الروح المعنوية لدى التلاميذ فهى أساس ارتفاع الكفاية فى التحصيل وتنمية جوانب الشخصية.

والسر فى صعوبة مهنة التدريس يكمن فى أن جوهر العملية التعليمية هو كيفية التعامل مع العنصر البشرى بنجاح، ذلك أن التعامل مع البشر ليس امرا سهلاً على الأطلاق. فالتلاميذ ليسوا بمقابض أبواب يمكن أن نديرها بمنه ويسره لتفتح أو تغلق، وحقيقة ما أسهل أن ندير الآلة بالآلة، وكذلك ما أسهل أن ندير الالة بالإنسان ولكن ما اشق واعقد أن ندير الإنسان بالإنسان.

والمعلم الناجح لن يتمكن من تربية تلاميذة وتشكيلهم وتوجيههم ودفعهم إلى القيام بالأعمال المطلوبة منهم إلا إذا تعرف على الأساليب القيادية المتعددة ليتخير منها الأسلوب القيادى بما يتناسب مع كل موقف تعليمى Educational situation وما يتفق مع انماط شخصية تلاميذه. كما يتعرف أيضا على الخطوات العلمية لاتخاذ القرار السليم، واهمية العلاقات الإنسانية فى تعامله وتفاعله مع زملائه المعلمين ومع ناظر المدرسة ومع تلاميذه فى الفصل. ولا يتحقق كل ذلك إلا إذا اكتسب المعلومات والنظريات والمبادىء والأصول العلمية فى الإدارة، فالإدارة إلى جانب كونها عملية لها وظائف ومكونات فهى فى نفس الوقت عملية إنسانية إذ أن نجاح التلاميذ فى تحصيلهم للمادة الدراسية ليس دليلاً على نجاح المعلم فى تكوين الشخصية المتكاملة والمتوازنة in-tegrated and balanced personality المرغوب فيها فى التلاميذ، كما أنه ليس دليلاً على تحقق الأهداف التربوية.

٣- المعلم يمثل قاعدة الهرم التنظيمى فى هيكل الوزارة: أن أخطر ما يعوق المعلم نحو أداء رسالته على الوجه الأكمل هو عدم معرفته بحدود وظيفته ومسئولياته وواجباته، وعلاقته بالوحدة المدرسية التى يعمل فيها، وموقعه من خط السلطة line of authority الذى يمثل التسلسل الرئاسى للجهاز التعليمى، واتجاهات قنوات الاتصال فى المدرسة وفى ديوان الوزارة، وأهمية الدور الذى يقوم به لتحقيق أهداف المؤسسة التى يعمل فيها وتحقيق أهداف المجتمع الكبير الذى ينتمى إليه.

ونظرا لعدم المام المعلم بكل هذه المعلومات فقد أثر ذلك على فهم مهنة التعليم واصبح ينظر إليها على أنها حرفة يتصدى لها كل من تحمس للعمل فيها أو من يجدها وسيلة يسيره لكسب الرزق بل ينظر إليها أحيانا على أنها مهنة المرأة ، حيث يتفق العمل بها مع استعدادتها الطبيعية. وقد أدى ذلك إلى قيام مهنة التعليم على مهارات فنية تقليدية وعلى مفاهيم ضيقة تفقدها وظيفتها الاجتماعية وصفتها الفنية والإدارية.

فالمعلمون بحكم موقعهم فى قاعدة الهرم التنظيمى لا يدركون خطورة المسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه الوزارة وتجاه المجتمع وتجاه الأجيال الناشئة فهم يعتقدون أن وظيفة التربية هى استغلال الذكاء الإنسانى فى نقل التراث الثقافى وتنقيته وتطويره ثم تقيسمه على شكل مقررات دراسية تدرس على أيدى معلمين مختلفين ويقوم كل معلم بنقل ما فى الكتاب المدرسى من معلومات وحقائق إلى عقود التلاميذ ثم قياس التحصيل عن طريق الامتحانات الفترية والنهائية والعامة. ولذا فان من يرقى من المعلمين إلى الوظائف الأعلى فى السلم الوظيفى ينقصه الخبرة والمعلومات الإدارية بالرغم من ضرورة حضورهم البرنامج التدريبى (ومدته ١٥ يوما) الذى تعده الوزارة وهو شرط للترقية إلى الوظيفة الأعلى.

وجدير بالذكر أن النظرة إلى مهنة التعليم فى مصر لن تتغير، ولن يعمل المعلمون على تغيير أنفسهم نحو الارتفاع بالمهنة ونحو واجباتهم ازاءها إلا إذا أدركوا الجانب الرئيسى والهام فى وظيفتهم وهو الجانب الإدارى. فالمعلم بعد قضاء عدد من السنوات فى مهنة التدريس يرقى بحكم أقدميته إلى الوظائف القيادية الأعلى تدريجيا حتى يصل إلى منصب ناظر مدرسة أو مدير قطاع تعليمى بالوزارة وقد يختار لشغل منصب وكيل وزارة لقطاع معين من القطاعات التعليمية والإدارية وجميعها وظائف إدارية وفنية تحتل مركزاً قيادياً أعلى فى الهرم التنظيمى وتحتاج إلى أعداد أساسى فنى وإدارى سليم منذ البداية.

الفصل الثانى

الأصول العلمية للإدارة التعليمية

يرى أستاذ الإدارة « طومسون Thompson » ان نظرية الإدارة التعليمية هى اقتباس نموذج نظرية من ميادين الإدارة الاخرى مضافا إليها الخبرة الشخصية والمسوح التعليمية والاستدلال العقلى المستخدم لاستخلاص النتائج المترتبة على بعض الأفكار والمبادىء الإدارية التى يسلم بصحتها. ولذلك قبل ان نستعرض بعض النظريات فى الإدارة التعليمية يجدر الإشارة بشىء من التفصيل إلى الأصول والأسس التى اشتقت منها الإدارة التعليمية نظرياتها. ويرجع الفضل فى وضع نظرية علمية فى الإدارة إلى ثلاث مدارس فكرية فى الإدارة الصناعية والإدارة العامة هى: المدرسة الكلاسيكية والمدرسة الطبيعية (العلاقات الإنسانية) والمدرسة الاجتماعية. وتعتبر هذه المدارس الفكرية الثلاث هى ينبوع الفكر الإدارى الذى يرتوى منه كل باحث وكل مؤلف فى الإدارة التعليمية أو الإدارة العامة، كما ان التنظيم الإدارى الذى نلاحظه اليوم فى كثير من المؤسسات والوزارات فى كثير من دول العالم هو تطبيق للإدارة العلمية التى استمدت جذورها من المبادىء والعناصر التى وضعها أصحاب المدارس الفكرية الثلاث.

المدارس الفكرية فى الإدارة

أولا: المدرسة الكلاسيكية The Classical School

تعتبر المدرسة الكلاسيكية اقدم المدارس الفكرية التى تناولت الإدارة والعملية الإدارية من جوانب متعددة، وتتحدد فترة المدرسة الكلاسيكية بين ١٨٨٠ - ١٩٣٠ تقريبا. والجذور الحديثة لهذه المدرسة ترجع إلى نشأة الإدارة العلمية التى فتح لها الطريق « فريدريك ونسلو تايلور » وأتباعه الذين بذلوا جهودا موفقة نحو تطوير الأساليب التقليدية فى أداء الأعمال إلى أساليب فنية جديدة. وطالبوا بضرورة بذل الجهد نحو تطوير الإدارة إلى « علم » له مبادئه وأسسه وقواعده ونظمه. وإن الإدارة كعلم ينبغى ان يدرس بحيث يتمكن المديرون والعاملون فى الإدارة ان يتعرفوا على أفضل الأساليب الإدارية التى تمكنهم من التغلب على مختلف المشكلات والمواقف التى يواجهونها فى

العمل. وإذا كان «فردريك تايلور» هو أول من وضع مبادىء للإدارة العلمية فإن «هنرى فايول» هو الثانى الذى تناول العملية الإدارية من زاوية الإدارة العليا واستنبط مبادىء وقواعد قابلة للتطبيق بالنسبة للوظيفة الإدارية أيا كانت المشروعات التى تمارس فيها الإدارة: تعليمية أو صناعية أو عامة.

١ - فردريك ونسلو تايلور ١٨٥٦ - ١٩١٥

Frdrick Winslou Toylor

لمحة تاريخية عن حياته:

ولد «فردريك ونسلو تايلور فى مارس عام ١٨٥٦ بولاية فيلادلفيا Philadelphia بأمريكا وعمل فى ورشة صغيرة كتلميذ صناعى apprentice لمدة أربع سنوات التحق بعدها بشركة مدفال Midvale لصناعة الصلب، وخلال ثمان سنوات تدرج «تايلور» فى تلك الشركة من عامل بسيط إلى ميكانيكى (فنى) إلى مهندس الشركة. وأتاح له تدرجه فى جميع الوظائف فرصة فهم شئون الإنتاج ونفسية العمال وسبب تذمرهم وانخفاض كفايتهم الإنتاجية. وحين جاءته الفرصة وعين كبيرا لمهندسى الشركة بدأ بدراساته وتجاربه ونادى بأهمية مبادئه ودافع عنها وعن أهمية تطبيقها فى الحياة العملية. وقد اعترفت الهيئات العلمية وغير العلمية بعبقرية «تيلر» فمنحه معرض باريس الدولى الميدالية الذهبية عام ١٩٠٠ لاختراع متعلق بصناعة الصلب، كما عينته «جمعية المهندسين الميكانيكية الأمريكية» مديرا لها عام ١٩٠٦ اعترافا له بفضله. وذاع صيته حتى أصبح علما من علماء الإدارة، والهندسة عام ١٩١٢، وانتشرت مبادئه وأفكاره فى الإدارة فى معظم البلدان الصناعية كأمريكا وروسيا وانجلترا وفرنسا وألمانيا خلال ثلث قرن، كما ترجم كتابه الذى نشر فيه فلسفته فى الإدارة العلمية عام ١٩١١ وهو كتاب «أصول الإدارة العلمية The principles of scientific Management شرح فيه بأسلوب مبسط معنى الإدارة العلمية والغرض منها وكيفية تطبيقها.

الإدارة العلمية عند «تيلر»: Scientific management

قام «تيلر» بعدد من الدراسات والأبحاث والتجارب وقد أثبت فى تجربته الأولى جهل الإدارة بكمية العمل الواجب أن يقدمها الفرد، وفى تجربته الثانية قام بدراسة الوقت اللازم لإنجاز العمل المطلوب، وهدفت تجربته الثالثة تحسين الأدوات والآلات المستخدمة

فى العمل. ونشر « تيلر » نتائج أبحاثه ودراساته فى كتاب « إدارة الورش » shop management عام ١٩٠٣.

وقام « تيلر » بعدد آخر من الدراسات كان يهدف منها إلى فلسفة جديدة فى الإدارة وأطلق عليها لفظ الإدارة العلمية حتى يميزها عن الإدارة التقليدية التى كانت متبعة فى ذلك الوقت والتى أسماها « تيلر » إدارة البصمة والتخمين Rule of thumb method فى كتابه « أصول الإدارة العلمية ».

ويقول « تيلر » أن الإدارة العلمية أكبر من أن تكون طريقة بحث وتخطيط ورقابة.. إنها ثورة فكرية أو فلسفة إدارية جديدة تنادى بتغيير شامل فى تفكير الإدارة نحو العاملين، وفى تفكير العاملين نحو الإدارة، وفى تفكير العاملين نحو بعضهم البعض.

وقد استند تيلر فى إعداد فلسفته الإدارية على المشاهدات التالية:

١ – أن العاملين لم يحاولوا إطلاقا رفع كفايتهم الإنتاجية لعدم وجود دافع قوى يحفزهم على زيادة الجهد.

٢ – أن أجر الفرد فى المؤسسة يحدد حسب وظيفته وأقدميته وليس حسب قدراته وخبراته ومهاراته الإنتاجية فادى ذلك إلى هبوط مستوى أداء الفرد النشيط إلى مستوى أداء غير النشيط مادام يحصل على نفس الأجر.

٣ – جهل الإدارة بمقدار الوقت اللازم لإنجاز العمل المطلوب مما يؤدى إلى زيادة الفاقد فى العمل لارتفاع تكلفته.

٤ – جهل رجال الإدارة بالنظم الواجب اتباعها لتنظيم العلاقة بين العمل والعاملين، والطرق الواجب استخدامها للحد من التلاعب وضياع الوقت فقد لاحظ « تيلر » تكرار تهرب العمال من العمل أو التظاهر بالعمل دون أن يكون هناك إنتاج حقيقى. وقد علل « تيلر » وجود هذه الظاهرة إلى سببين:

(أ) الطبيعة البشرية: فالفرد يميل بطبعه إلى الكسل والبطء فى العمل إذا لم يكن هناك مصلحة شخصية تحقق له حاجة ضرورية.

(ب) أن سوء علاقة الفرد بزملائه أو رئيسه يؤدى إلى انخفاض أدائه وإنتاجيته.

٥ – اعتقاد بعض العاملين أن زيادة انتاجيتهم سوف تسبب فى فصل عدد منهم من العمل.

وقد استنتج « تيلر » من دراساته أن هناك مصلحة مشتركة إلى أبعد الحدود بين صاحب العمل والعمال أو بين العاملين فى المؤسسة وهيئة الإداة العليا، فالإدارة تطلب من العاملين تحقيق أكبر عائد من العمل، والعاملون يطالبون بأجور مرتفعة نظير أعمالهم. ويرى « تيلر » أنه يمكن أرضاء كلا الطرفين وذلك بإعطاء الأجر الذى يتناسب مع حجم ونوع العمل وفى نفس الوقت يمكن تحقيق أكبر عائد من العمل.

ويدعم « تيلر » هذا الرأى بقوله أن الأجور المرتفعة سوف تدفع العمال إلى زيادة إنتاجيتهم، ويخفض تكلفة الوحدة المنتجة. والواقع ان تفكير « تيلر » بهذا الشكل كان انقلابا على النظريات الاقتصادية السائدة فى تلك الوقت والتى ترى بأنه لايمكن زيادة العائد إلابتخفيض تكلفة الإنتاج، ولا يمكن تخفيض تكلفة الإنتاج إلا بتخفيض الأجور.

وقد توصل «تيلر» إلى عدد من المبادئ الرئيسية التى اعتبرها الأسس الضرورية للإدارة العلمية ومن هذه المبادىء:

١ - تحديد نوع وكمية العمل المطلوب أدائها من كل فرد (وهو ما يطلق عليه اليوم تحديد الاختصاصات والمسئوليات) بناء على دراسة علمية وليس على مجرد التخمين أو العشوائية من جانب الإدارة.

٢ - الاختيار العلمى للشخص الذى يناسب الوظيفة المسنودة إليه، وإعطائه برنامج تدريبى كاف حتى يؤدى أعلى مستوى أدائى فى العمل.

٣ - اقتناع كل من هيئة الإدارة والعاملين بعدالة التنظيم الإدارى واحترام مبادئه.

٤ - تقسيم الواجبات والمسئوليات فتختص الإدارة بمهمة التخطيط ويترك للعمال مهمة التنفيذ وهذا ما أسماه « تيلر » بمبدأ التخصص أو مبدأ فصل التخطيط عن التنفيذ.

نقد الإدارة العلمية:

هناك كثير من أوجه النقد التى يمكن أن توجه إلى الإدارة العلمية كما وضعها «تيلر» مما يقلل من شأنها عند البعض يمكن تلخيصها فيما يلى:

١ - فصل التخطيط عن التنفيذ يقلل من أهمية اقتراحات العاملين ويفقدهم أدائهم أو اشتراكهم فى الخطة فيصبح التخطيط بعيدا عن الواقع.

٢ - تحديد طريقة مثلى فى الأداء بحيث يتم العمل المطلوب بأقل جهد وأسرع وقت

بالطريقة التى أوصى بها « تيلر » واتباعه يتضح منها تجاهلهم بالفروق والاختلافات الفردية فى المواهب والقدرات والمهارات.

٣ – نجح « تيلر » واتباعه فى معالجة الإجهاد الجسمى الذى يصيب العاملين سواء عن طريق تخصيص فترات للراحة أثناء وقت العمل أو تقليل الحركات غير الضرورية أو الخاطئة المؤثرة على مستوى الأداء فى العمل.

٤ – وضع « تيلر » مبدأ الاختيار العلمى للشخص الذى يناسب الوظيفة إلا أنه لم يضع الأسس التى تضمن استقرار العامل فى وظيفته فيما يتعلق بفصل العامل عن العمل أو مناقشة أسباب الفصل بطريقة علمية.

٥ – اتفق « تيلر » واتباعه على أسلوب واحد لدراسة الوقت المطلوب لإنجاز كمية العمل المطلوبة يوميا لتحديد الأجر العادى الذى يحفز العاملين على إنجاز العمل إلا أنهم لم يتفقوا على كيفية تحديد الأجر العادل.

٦ – تدل المبادىء التى وضعها « تيلر » على أن الإدارة العلمية تميل إلى الديكتاتورية فى معاملة الأفراد وذلك للأسباب التالية:

(أ) افترض تيلر أن هيئة الإدارة العليا تعرف جيدا مصلحة العمل ومصالح العمال وتعمل على تحقيقها ولذا فمن رأيه لا مجال لاشراك العاملين فى مناقشة القرارات التى تتخذ من جانب الإدارة العليا أو حتى الاعتراض عليها.

(ب) وضع التخطيط للعمل فى أيدى الإدارة العليا وحدها دون اشتراك العاملين فى الخطة هذا يدل على المركزية الشديدة فى الإدارة.

(جـ) بالرغم من اعتراف « تيلر » بشرعية النقابات العمالية إلا أنه تجاهل ممثليها واعترض على تدخلهم فى تحديد شروط العمل كالأجر وعدد الساعات فهو يرى أن مهمة النقابة يجب أن تقتصر على رفع المستوى الثقافى والاجتماعى لأعضائها.

٧ – اعترف « تيلر » واتباعه بأهمية الحوافز incentives لتشجيع الفرد على العمل إلا أنهم افترضوا أن الأجر وحده هو الدافع الوحيد للعمل.

٨ – اعتبرت الإدارة العلمية أن العلاقة بين المؤسسة والعاملين فيها علاقة تعاقدية يحق بموجبها للإدارة أن تضع شروطا وقيودا على العاملين بهدف تحقيق الربح مقابل دفع

الأجر على كمية العمل ولذا فالإدارة العلمية تجاهلت العلاقة الإنسانية فى الإدارة.

هنرى فايول ١٨٤١ - ١٩٢٥

Henri Fayol

فى الوقت الذى كان ينادى فيه «تايلور» بالإدارة العلمية فى أمريكا كان «هنرى فايول» ينادى بمبادىء الإدارة العلمية فى فرنسا، وظهرت أفكاره في كتابه المشهور «الإدارة العامة والصناعية Administration inudstiriel et generale الذى صدر عام ١٩١٦ وترجم إلى اللغة الإنجليزية عام ١٩٢٩.

و«هنرى فايول» فرنسى الجنسية ولد فى عام ١٨٤١ من عائلة بورجوازية. وفى سن الخامسة عشر التحق بمدرسة الليسيه فى مدينة ليون "Lyon" بفرنسا حيث أمضى سنتين ثم التحق بعد ذلك بالمدرسة الأهلية للمناجم فى سانت ايتين St-Etienne وكان عمره سبعة عشر عاما وكان أصغر طالب بين زملائه فى ذلك الوقت. وفى التاسعة عشر تخرج مهندسا للمناجم Mining Engineer ثم عين عام ١٨٦٠ مهندسا بشركة كومنترى فور شامبولت Commentary Fourchambault وقد أخذ يرتقى فى سلم الوظائف بها حتى وصل إلى مركز المدير العام سنة ١٩١٨ وظل مديرا للشركة حتى تقاعد عن العمل ثم توفى فى ديسمبر ١٩٢٥ عن أربعة وثمانين عاما.

ويقول «هنرى فايول» فى كتابه «الإدارة العامة والصناعة» أن النشاط الإدارى مهم لأنه يتعلق بالتنبؤ والتنظيم والتنسيق وإصدار الأوامر والرضا والسرور للعاملين ويكون بمثابة تشجيع لهم على العمل المنتج، كما أن الوظائف الإدارية نشاط مميز عن النشاطات الأخرى.

"The managerial Funtcions is quite distinct from the other essentlal functions"

ويلاحظ أن «فايول» كتب بحوثه ودراساته كتحليل للهيكل الإدارى، وطريقة تطبيق الوظيفة الإدارية من وجهة نظره الخاصة. وقد ذكر أربعة عشر مبدأ من مبادىء الإدارة لخصها فى النقاط التالية:

مبادىء الإدارة عند «هنرى فايول»

Principle of Management

١ - مبدأ تقسيم العمل : Division of work

يعتبر فايول التخصص أمرا طبيعيا ويستدل على هذا المبدأ بأن المجتمعات الإنسانية كلما ازدادت رقيا كلما ازدادت أعضائها وضوحا وتمييزا فى القدرة على أداء نوع معين من الأعمال. ويشبه «فايول» المجتمع الإنسانى بجسم الإنسان يقوم كل عضو من أعضائه بوظيفة حيث يكون هناك تناسب وتكامل بين وظيفة كل عضو بالنسبة لبقية الأعضاء.

٢ - مبدأ المسئولية والسلطة : Authority and responsibility

السلطة هى ممارسة حق يخول لصاحبه إصدار أوامر orders ويكون على مرءوسيه الطاعة التامة exact obedience. ويرى «فايول» أن المسئولية نتيجة طبيعية للسلطة وعلى ذلك يجب تحديد درجة المسئولية أولا ثم تخويل صاحبها السلطة المناسبة. ويرى «فايول» ضرورة التمييز بين السلطة الرسمية Fromal authority للمدير المستمدة من مركزه، والسلطة الشخصية personal authority الناتجة من حصيلة صفات عديدة كالذكاء والخبرة والقدرة على القيادة وروح التعاون واستعداد الفرد لأداء خدمات للغير.

٣ - مبدأ النظام والطاعة : Discipline and obedience

ترجع أهمية النظام إلى قدرته على توفير حسن سير العمل فى المنشأة والنظام يعنى إطاعة الأوامر وتنفيذها وتنفيذ ما اتخذ من قرارات بغض النظر عما إذا كان الفرد قد اشترك فى وضع القرار أم قبله دون مناقشة سابقة أو إبداء الرأى فيه. إذ أنه بدون النظام لايمكن أن تزدهر أية منشأة أو يضطرد نموها. ويؤكد هذا المبدأ المراجع العسكرية التى ترى فى النظام القوة الرئيسية فى الجيوش "Dscipline constitutes the chief stre-ngth ot armies".

٤ - مبدأ وحدة الأمر : Unity of command

يجب الا يتلقى الموظف تعليماته إلا من رئيس واحد فقط one superior only وهو

رئيسه المباشر إذ أن عدم احترام هذا المبدأ ينتج عنه الاستهانة بالسلطة والإخلال بالنظام وإشاعة عدم الاستقرار فى العمل ذلك أنه طالما يمارس رئيسان سلطتهما على فرد واحد أو قسم معين فإنه سرعان ما يزداد الأمر اضطرابا وتشيع الفوضى ويشعر الفرد بعدم الرضا نحو العمل ونحو الجميع.

٥ - مبدأ وحدة التوجيه : Unity of direction

يعتبر هذا المبدأ شرطا أساسيا لتنسيق القوى وتركيز الجهود. ووحدة التوجيه تعنى رئيس واحد وخطة واحدة one plan and one head لتحقيق هدف واحد وهذا المبدأ لايتعارض مع مبدأ وحدة الامر، وذلك لأن وحدة الأمر تمارس على الأشخاص بينما وحدة التوجيه يقتضيها التنظيم السليم للمشروع بأسره.

٦ - مبدأ خضوع المصالح الفردية للمصلحة العامة:

Subordinalion of individual interest to general interest

يشتق هذا المبدأ من الفلسفة التى تنادى بأن الفرد يعمل لصالح المجتمع إذ أن المجتمع أهم من الفرد. ويتطلب هذا المبدأ تغليب مصلحة المنشأة على مصلحة أحد موظفيها أو مجموعة من الموظفين، ويتطلب تحقيق هذا الهدف أن تراعى الإدارة ما يلى:

(أ) الحزم والقدوة الحسنة من الرؤساء.

(ب) أن تكون القرارات عادلة على قدر الإمكان.

(جـ) الرقابة الدائبة على تصرفات الموظفين تجاه العمل.

٧ - مبدأ مكافأة الأفراد : Remuneration of personnel

ان مكافأة الأفراد مقابل ما يبذلونه من جهد لرفع مستوى الإنتاج يحقق النجاح ويقول «هنرى فايول» فى كتابه «الإدارة العامة والصناعية» أن دفع الأجور أو المرتبات بطريقة عادلة تؤثر تأثيرا ملحوظا على تقدم المنشأة. ويمكن استخدام مكافآت مالية أو أى مزايا أخرى عينية كحوافز لتحسين مستوى الآداء ويشترط أن تكون الأجور والمكافآت فى حدود معقولة حتى يسود الرضا والوفاق بين العاملين وأصحاب العمل أو رجال الإدارة العليا (أو الدولة).

٨ - مبدأ المركزية : Centralization

أن المركزية فى نظر « هنرى فايول » كمبدأ تقسيم العمل أمر يتطلبه منطق الطبيعة فإنه من المشاهد أنه يوجد فى كل كائن حى every organism سواء كان حيوانا أو إنسانا مخ brain أو حاسة موجهه. ومن هذا المخ أو الجانب الموجه Driective part تخرج الأوامر أو التعليمات إلى مختلف الأجزاء فى الجسم فيؤدى كل عضو عمله وتكون لديه القدرة على الحركة والأداء.

والمركزية ليست وسيلة جيدة أو رديئة لذاتها بحيث يأخذ بها المديرون أو لايأخذون بها وفقا لأهوائهم أو تبعا للظروف. بل مركزية الإدارة من وجهة نظر « فايول » لابد من تطبيقها غير أن طريقة التطبيق تتفاوت من منشأة وأخرى أو من دولة إلى أخرى.

٩ - مبدأ تدرج السلطة : Scalar chain

وهو يعنى تسلسل السلطة من أعلى المراكز إلى أدناها. إذ أن وضوح خط السلطة ابتداء من القمة حتى القاعدة يقتضى ضرورة سلوك هذا الخط عند القيام بمقتضيات حدود اتصالات العمل، ولذا ينبغى ضرورة توضيح تسلسل الرئاسات من أعلى المستويات إلى أدناها وتوضيح نطاق الاشراف. غير أن خط السلطة قد يكون طويلا كما هو الحال فى المؤسسات كبيرة الحجم. ولذلك فإن احترام خط السلطة يجب أن يتلاءم مع الحاجة إلى السرعة فى تنفيذ الاعمال أو حل المشكلات المعروضة. من أدنى المستويات الإدارية إلى أعلاها.

١٠ - مبدأ الترتيب : order

يعنى هنرى فايول بالترتيب، ترتيب الأشياء والأفراد. فهو يقول فيما يتعلق بترتيب الأشياء « إن كل شىء يجب أن يكون له مكان.. وأن يوضع كل شىء فى مكانه الخاص ». ويستهدف ذلك تجنب ضياع الملفات أو الأوراق، أو المواد المستخدمة فى العمل، ولابد من اختيار مكان الأشياء بعناية بحيث يسهل مزاولة مختلف أوجه النشاط. أما فيما يتعلق بترتيب الأفراد.. فهو يقول « كل فرد يجب أن يكون له مكان وأن يوضع كل فرد فى مكانه المناسب » ويستهدف ذلك تخصيص مكان لكل موظف وأن يوضع كل موظف فى المكان المناسب له "The right man in the right place" ويرى فايول أن هذا الترتيب يتطلب حسن تطبيق قاعدتين من أهم القواعد اللازمة للنشاط الإدارى وهما :

- التنظيم الجيد، والاختيار الجيد.

١١ - مبدأ المساواة: Equity

ان تشجيع القوى العاملة أو الموظفين على أداء وظائفهم بأعلى ما فى طاقاتهم وقدراتهم وإحساسهم بالولاء والإخلاص لعملهم ورئيسهم يتطلب ضرورة اتباع مبدأ المساواة.. تلك المساواة التى يراعى عند تطبيقها ان تكون ممزوجة بالعطف والعدالة ويتطلب من يطبقها أن يتصف بالخبرة وأن تكون على قدر كبير من الذوق والحساسية الاجتماعية والشعور الفياض.

١٢ - مبدأ استقرار المستخدمين: Stability of tenture of personnel

يتطلب الموظف الجديد بعض الوقت للاعتياد على عمله الجديد حتى يتمكن من ادائه بنجاح، هذا مع الافتراض ان هذا الموظف أحسن اختياره وتتوفر لديه القدرات المطلوبة لأداء هذه الوظيفة، وهذا يضمن استمرار الموظف فى العمل واستقراره فيه بعد نهاية مدة التدريب وإذا تكرر فصل بعض الموظفين قبل حصولهم على المران الكافى أو إذا تعددت طلبات الاستقالة من جانب البعض فإن ذلك يتضح منه عدم الاستقرار الذى يحدث نتيجة لسوء الإدارة.

١٣ - مبدأ المبادأة: initative

من الأمور المرغوب فيها أن يتحلى الموظف بالقدرة على التفكير فى حل المشكلات التى تواجهه أو القدرة على التخطيط لفكرة معينة فى العمل ويحرص على تأكيد نجاحها ومن الضرورى أن تعمل الإدارة على تشجيعه وتنمية هذه الصفة حتى تصل إلى اقصاها.

١٤ - مبدأ روح الاتحاد: Esprit de corps

أن روح الاتحاد والانسجام بين الأفراد العاملين فى المنشأة تعتبر قوة لها وبذلك وجب أن تبذل الجهود لتدعيمها. ويرى «فايول» أن من الأمور التى يجب مراعاتها من المدير عدم بث روح الفرقة بين الأفراد وهو يقول: «إن بث الفرقة بين قوى الأعداء لإضعافهم يعتبر عملا يتصف بالمهارة بينما بث الفرقة بين نفس الفريق الذى ينتمى إليه الشخص يعتبر إثما كبيرا». وعلى ذلك هناك ثغرتان يجب على المدير تجنبهما:

(أ) الاعتقاد فى القول السائد «فرق واحكم» divide and rule

(ب) سوء استخدام التعليمات المكتوبة لاتصالات العمل.

ومعنى ذلك أن « فايول » يرى أن إعطاء الأوامر التى تحتاج إلى مزيد من الشرح أو التى تتطلب انجازها بسرعة فإن غالبا ما يكون من الأفضل والأسرع إصدارها شفويا وليس عن طريق الأوامر المكتوبة.

ويختتم « هنرى فايول » مبادئه الإدارية وأهميتها قائلا: « بدون مبادىء ... يعيش المرء فى الظلام والفوضى .. إن المبادىء هى المنارة التى تهدى من يسترشد بها، ولن يستطيع ذلك إلا أولئك الذين يعرفون الطريق إليها ». غير أن « فايول » ذكرأن هذه المبادىء يجبألا تعتبر قواعد جامدة not be conisdered rigid rules كما يذكر أنه من النادر أن تطبق نفس المبادىء مرتين على ظرفين متشابيهن identical conditions إذ ينبغى أن نأخذ فى الاعتبار الظروف المحيطة والعوامل المتغيرة.

عناصر الإدارة عند فايول

Elements of management

من أهم ما كتب فايول فى بحثه: عناصر الإدارة التى اعتبرها وظائف الإدارة، ويرى فايول أن وظائف الإدارة خمسة هى:

أولا - التخطيط: Planinng

يقول فايول أن « الإدارة تعنى النظر إلى المستقبل "managing means" "looking ahead" ويستطرد قائلا « الحقيقة أن النظر إلى المستقبل ليس كل الإدارة إلا أنه جانبا أساسيا فيها ».

ويقصد فايول بالنظر إلى المستقبل أى التخطيط له وتتضمن عملية التخطيط عنصرين رئيسيين: التنبؤ، ووضع الخطة. والتنبؤ يعنى عنده تقييم للمستقبل والإعداد له.

"To foresee means bothto asset the future and make provision for it"[1]

وتعتمد خطة العمل للمستقبل فى نظر فايول على ثلاثة نقاط:

١ - موارد المنشأة (الموارد المالية والمادية والبشرية).

٢ - طبيعة العمل وأهميته.

٣ - اتجاهات المستقبل.

---

(1) H. Fayol: General and industiral management, English edition p. 43.

ويلاحظ أن فايول لايقلل من أهمية التخطيط بل يعتبره من أصعب الأمور التى تقابلها أى منشأة.

ثانيا - التنظيم : Organiaztion

يرى فايول أن عنصر التنظيم يعنى امداد المنشأة بكل ما يساعدها على تأدية وظيفتها كالمواد الخام والأدوات ورأس المال والأفراد العاملين فهو يقول :

"To organize a business is to provide it with everyting useful to itsfunc tioning: Raw materials, tools, capital and personnel.

وكل هذه الأمور يمكن تقسيمها من وجهة نظره إلى قسمين: تنظيم مادى، وتنظيم إنسانى. وتقتضى وظيفة التنظيم من المديرين إقامة العلاقات بين الأشخاص بعضهم مع بعض وبين الأشياء المادية بعضها وبعض. وقد ضم فايول وظيفة التدريب الرسمى للمديرين لوظيفة التنظيم.

ويحبذ فايول استخدام الخرائط التنظيمية التى توضح شكل الهيكل الإدارى ويقول أنه يكفى نظرة واحدة إلى هذه الخرائط لتمكن المنشأة واقسامها من معرفة الاختصاصات وحدود السلطة والمسئوليات وهو يرى أن هذه الخرائط التوضيحية توفر الشرح الطويل الذى يتضمنه الدليل التنظيمى.

ثالثا - القيادة Command أو الرئاسة :

يرى «فايول» أنه فى إطار التنظيم الموضوع للمنشأة يقوم كل مدير أو كل رئيس بأداء واجباته ومسئولياته فى نطاق الوحدة التى تدخل فى اختصاصه وعلى كل مدير أن يحفز جهود موظفيه نحو العمل لمصلحة المنشأة والقيادة السليمة يجب أن تتوفر فيها عدة صفات حددها «فايول» فى النقاط التالية :

١ - أن يعرف المدير من يعمل تحت إمرته من موظفين معرفة تامة.

٢ - أن يعمل المدير على استبعاد العناصر غير القادرة على الأداء الفعال.

٣ - أن يحرص المدير على الإحاطة الشاملة بلائحة العمل داخل المنشأة ومعرفة بنودها معرفة تامة سواء فيما يتعلق بنصوص العمل أو البنود الخاصة بالموظفين.

٤ - أن يكون المدير قدوة حسنة لموظفيه.

٥ - معرفة تامة بالتنظيم ومراجعته دوريا والاستعانة فى تحقيق ذلك بالخرائط التنظيمية للمنشأة.

٦ – عقد جلسات مع كبار معاونيه حتى يتمكن من جمعهم لتوجيههم وتوحيد جهودهم.

٧ – عدم الدخول فى تفصيلات العمل حتى لايستغرق ذلك وقتا. وجهدا من عمله القيادى وتفويض السلطة لمعاونيه فى الأمور التى تحتاج إلى تفصيلات.

٨ – تحقق القيادة السليمة الوحدة بين الأفراد العاملين تحت إمرة المدير والمدير الناجح يعمل على حث العاملين معه على النشاط والمباداة والولاء.

رابعا – التنسيق: Co-ordination

إن التنسيق الجيد يعنى تحقيق الانسجام بين مختلف أوجه النشاطات داخل المنشأة ويجب أن يتوفر فيه الحقائق التالية:

١ – أن تعمل كل إدارة وكل وحدة فى انسجام تام مع بقية الإدارات لتحقيق الهدف العام للمنشأة.

٢ – تعرف كل إدارة والأقسام التابعة لها الدور الذى يجب عليها أداؤه بوضوح تام.

٣ – أن يكون جدول عمل الإدارات المختلفة والأقسام الفرعية مرنا ومتسقا مع مختلف الظروف والأحوال.

ويبدو أن الأمر قد اختلط على «فايول» ولم يستطع شرح ما يقصده بوظيفة التنسيق إذ لم يتمكن من فصل التنسيق عن وظيفتى التخطيط والتنظيم، ويمكن القول أن التنسيق هو فى الواقع عمل كل إدارة من الإدارات بل هو عمل العملية الإدارية بأسرها فالتخطيط والتنظيم والتوجيه أو الرقابة ما هى إلا تطبيق لمفهوم التنسيق.

خامسا – الرقابة: Control

يرى «فايول» أن مهمة الرقابة فى أى منشأة هى الكشف عما إذا كان كل شىء يسير وفقا للخطة الموضوعة والإرشادات والأوامر الصادرة والمبادىء والأصول المقررة، كما تهدف الرقابة إلى إظهار نقاط الضعف والأخطاء والثغرات حتى تعمل المنشأة على إصلاحها أو تلافى وقوعها أو تمنع حدوثها فى المستقبل.

ويرى «فايول» أن نطاق الرقابة يجب أن يشمل كل ما فى المنشأة من أشياء وأعمال وأشخاص فمثلا يجب أن تتأكد الرقابة من وجود خطة للعملية الإدارية وخطة لأهداف

المنشأة وتتأكد أن هذه الخطة تنفذ بكل دقة، كما تتأكد أن التعليمات والبيانات تنساب فى خطوط السلطة وفقا للمبادىء الإدارية. ويجب أيضا أن يكون هناك رقابة على الناحية الفنية من حيث طريقة الأداء ومستوى الأداء فى كل عملية من عمليات الإدارة والتشغيل، وأن يكون هناك كفاية فى الأجهزة والأدوات والتجهيزات والمبانى اللازمة لحجم العمل وأن يكون هناك أماكن كافية لجميع الأشخاص والأشياء كما تشمل الرقابة عمليات الصيانة والاستثمارات. ومن الناحية المالية تشمل الرقابة عمليات التمويل والانفاق واستخدام الاعتمادات فى النواحى المخصصة لها. كما تشمل الرقابة أيضا تأمين الأشخاص وحماية الممتلكات الخاصة بالمنشأة.

ويرى «فايول» ضرورة وجود إخصائيين فنيين ولجان فنية تعاون المدير العام فى المسئوليات الملقاة على عاتقه على أن تكون هذه اللجان استشارية أى لايكون لها سلطات معينة بل يعملون وفقا للتعليمات التى تصدر إليهم من المدير العام أو الوزير.

الفرق بين أفكار «تايلور» وأفكار «فايول»:

من استعراض أفكار كل من «تايلور» و «فايول» يمكننا أن نخرج بحقيقة رئيسية وهى أن «تايلور» اهتم بأساليب الإدارة Technique على مستوى التنفيذ (أى أنه اهتم بالإدارة على المستوى الأدنى) أما «فايول» فقد اهتم بالإطار العام لعملية الإدارة دون التدخل فى جزئياته حيث اهتم بالإدارة على المستوى الأعلى. ولذا تعتبر أفكار «تايلور» و «فايول» مكملة لبعضها.

ثانيا – المدرسة الطبيعية : The naturalist school

تحتل هذه المدرسة المرحلة الثانية من مراحل الإدارة العلمية والتى تمتد فيما بين عام ١٩٣٠ – ١٩٥٠ تقريبا. وقام أصحاب هذه المدرسة بمزيد من الدراسات التى تركزت نحو الإنسان وسلوكه الإدارى فى مختلف ميادين العلوم السلوكية، وأبرزت العديد من الجوانب التى تكشف عن أنماط السلوك الإنسانى فى العمل. وترى هذه المدرسة أن الإنسان اجتماعى بطبعه وعندما يعيش مع الجماعة ويتفاعل معها يتأثر بها ويؤثر فيها. ويعرف أصحاب هذه المدرسة بأنهم أصحاب المدرسة السلوكية ويطلق عليها أيضا مدرسة العلاقات الإنسانية حيث أنها اهتمت بدراسة النواحى الإنسانية فى الإدارة.

وأهم رواد الإدارة العملية الذين اهتموا بالنواحى السيكولوجية فى الإدارة هم:

١ – مارى باركر فوليت Mary P. Foller

٢ - جورج ايلتون مايو George E. Mayo

٣ - هنرى لورنس جانت Henry L. Gantt

مارى باركر فوليت ١٨٦٨ - ١٩٣٣

يمكن القول بأن أول من اهتم بدراسة النواحى الإنسانية فى الإدارة هى « مارى باركر فوليت » ولها العديد من المؤلفات التى أوضحت فيها أفكارها الأساسية عن الإدارة. وتتلخص هذه الأفكار فى ستة نقاط هامة هى:

١ - قانون التعارض والتكامل:

ترى « مارى فوليت » فى كتابها التجربة الابتكارية creaitve experience أن التعارض بين المصلحة الشخصية والمصلحة العامة أو التعارض بين مصالح العمال ومصلحة صاحب العمل هو أمر طبيعى إلا أنه من الممكن النظر إلى التعارض بين المصالح المختلفة لا على أنه ضياع وانهيار أساسى فى العلاقات، بل عملية طبيعية تسجل فيها القيم الاجتماعية المختلفة بغرض النفع لكل من يهمه الأمر.

والسبب الرئيسى لهذا التعارض ناتج من أن كل شخص يحاول السيطرة على الآخر (الآخرين) سواء بالإقناع أو بالإكراه، وإذا لم يكن من الممكن التخلص من نزعة السيطرة فإنه من الضرورى تقوية مفهوم « السيطرة مع » وليس « السيطرة على » حتى يمكن التخلص من التعارض وجعله شيئا بناءا.

وترى فوليت أنه فى أى موقف تعارض يلجأ الطرفان إلى طريقتين للحل: حل ينجح فيه طرف على آخر، وحل آخر يضحى كل شخص منهما بشىء ما. إلا أنه يمكن الاستفادة من « التعارض البناء » إذا أمكن إيجاد حل وسط لايضحى فيه أى طرف بأى شىء. وهذا هو ما تسميه « بالتكامل ».

٢ - قانون الموقف: The law of situation

تقول « فوليت » أن « تايلور » و « فايول » يعتقدون أنه لاتمام الأعمال فإنه من الضرورى إعطاء أوامر orders. ولا تنكر « فوليت » أهمية الأوامر من الرئيس إلى المرؤوس إلا أنها ترى أن الأعمال لايمكن أن تتم على خير وجه بمجرد إعطاء أوامر، فإذا شعر المرؤوسون بـ « مريسه Bossism رؤسائهم، كانت أفكارهم وردود أفعالهم فى حدود « النمط الرئاسى » وتكون الاتجاهات فى هذه الحالة هى نحو « معادات الرئاسة ». ويمكن حل هذه

المشكلة بتوحيد الجهود بين الرئيس والمرؤوسين لدراسة ظروف الموقف وبذلك يصبح الأمر مستمد من الموقف أو من الظروف ذاتها وليس من الرئيس.

٣ – الخلط بين القوة والسلطة:

تقول «فوليت» أن رجال الفكر الإدارى كثيرا ما يخلطون بين القوة والسلطة على أنها شيء واحد بل إن السلطة كما تقول «فوليت» مستمدة من مسئوليات الوظيفة ذاتها فكل وظيفة لها قدر مساو من السلطة، وعلى هذا فإن تفويض السلطة يجب ألا ينظر إليه على أنه تفويض القوة. وتقول أيضا أن الإدارة ليست مسألة حاكم ومحكوم وإنما كل شخص له سلطة على قدر الوظيفة التى يشغلها ولذا فمن المستحسن عدم الكلام عن المستويات العليا والمستويات الدنيا فى الإدارة، فالرئاسة ليست شخصية وإنما طبيعة العمل ومقتضيات التخصص هى التى خلقت مثل هذه العلاقة.

٤ – المسئولية المجمعة: Accumulated responsibility

ترى «فوليت أن المسئولية ليست شخصية وإنما مستمدة من الوظيفة أو الموقف، وعلى هذا فإن وظيفة كل فرد ليست منفصلة عن وظيفة الآخر داخل الجهاز الواحد والمسئولية كذلك ليست منفصلة عن مسئوليات الآخرين وإنما يجب النظر إلى مدى مساهمة مسئوليات كل وظيفة فى تحقيق الأهداف الشاملة. وليس معنى هذا عدم إمكان محاسبة كل فرد على نتائج أعماله ولكن إذا كان هناك تقصير فمن الأهمية بمكان النظر إلى كيفية تحسين أو تصويب الأمور لامجرد توقيع العقاب.

٤ – التخطيط كنوع من التنسيق

تقول «فوليت» أن الخطط الواردة من أعلى لتنفيذها فى المستوى الأدنى مآلها الفشل فمن الضرورى أن يكون هناك تنسيق بين دور كل مستوى أثناء وقبل وضع الخطة، فالتنسيق لايأت بعد وضع الخطة أو يتم بواسطة المستويات العليا وإنما يجب أن يتم قبل وأثناء التنفيذ، وعلى هذا فإنه يجوز لرؤساء الإدارات الاتصال ببعضهم البعض للتنسيق بين أعمالهم دون الرجوع إلى أعلى.

٥ – مهنة الإدارة تحت التكوين:

تقول «فوليت» أن الإدارة مهنة وليدة القرن العشرين ولذا فهى فى طريق التكوين، ومن الضرورى إرساء أسسها على قواعد علمية مبنية على الدراسة المستمرة لأعمال المديرين. هذا وقد نادت «فوليت» فى عام ١٩٢٥ بضرورة القيام بأبحاث عميقة ومستفيضة فى الإدارة.

آيلتون مايو ١٨٨٠ - ١٩٤٩

تعتبر الأبحاث التى قام بها (ايلتون مايو Elton Mayo) ومساعده (فريتز روثلزبرجر Firtz Rothlisberger فى شركة ويسترن اليكتريك الأمريكية بمثابة نقطة تحول فى الفكر الإدارى. وقد سميت التجارب التى قاما بها بأبحاث (هاوثورن Hawthorne) وأصبحت أفكار (مايو) و(روثلزبرجر) بمثابة مدرسة تسمى مدرسة العلاقات الإنسانية حيث أنهما قاما بدراسات تجريبية عن التصرفات الإنسانية كطريقة جديدة للتعليم الإدارى.

وكانت التجارب التى أجراها (ايلتون مايو) مع فريق من معاونيه من اعضاء هيئة التدريس بجامعة هارفارد وعلى رأسهم (فريتز روثلزبرجر) فيما بين عام ١٩٢٧، ١٩٣٢ تجارب تتعلق بأهمية العلاقات الإنسانية فى تحقيق انتاجية عالية.

ومن التجارب التى أجريت تجربة تستهدف معرفة أثر الصداقة فى الإقبال على العمل وبالتالي زيادة الإنتاجية وذلك عن طريق اختيار ست فتيات بينهن مودة وصداقة وطلب إليهن أن يعملن سويا فى حرية فى حجرة مستقلة عن بقية العاملات وأجريت التجربة بحيث يكون هناك من يلاحظهن دون أن يستشعرن ذلك ويسجل كل ما حدث بينهن بالتفصيل.

وقد تبين من هذه التجربة أن جو الصداقة والانسجام يخلق نوعا من المسئولية الجماعية التى تحفز إلى العمل. وهو ما يسميه (مايو) بإخلاص المجموعة.

وأجريت تجربة أخرى تبين منها أن الرقابة لادخل لها إطلاقا فى زيادة الإنتاجية بل العكس فإن زيادة الإنتاج حدث نتيجة جو الحرية الذى عاشت فيه الفتيات (عينة التجربة) بدلا من الإشراف القاسى.

وأجريت تجربة ثالثة لمعرفة أثر الحافز المادى فى ارتفاع الإنتاجية وذلك عن طريق منح جميع العاملات أجورا ثابتة بالإضافة إلى عمولة تتناسب مع زيادة إنتاجهن ثم اختير بعض الفتيات للعمل معا فى مكان مستقل فزادت إنتاجية العاملات المختارات بينما قلت إنتاجية الأخريات. وذلك للشعور النفسى لدى العاملات المختارات بامتيازهن.

وقد خرج (ايلتون مايو) ومعاونوه من تجاربهم بان الاهتمام بشخصية العامل يعتبر أمرا ضروريا لصالح الإنتاج وبقدر الاهتمام بمشكلات العمال وتوفير جو من العلاقات

الإنسانية بينهم وبين المؤسسة التى يعملون بها فإن جو العمل يسوده نوع من الترابط الإنسانى الذى يزيد من الإنتاج.

ومن هذه التجارب تمكن «روثلزبرجر» من إظهار مفهوم الحالة المعنوية "Morale" إلى الوجود وذكر أن الحالة المعنوية ليست شيئا متعلقا بفرد واحدا وإنما هى علاقة ديناميكية فى التوازن بين الأفراد بعضهم وبعض وبين الأفراد والمؤسسات.

الفرق بين أفكار «تايلور» وأفكار «مارى فوليت» و«التون مايو»:

يتضح مما سبق أن أفكار «التون مايو» تعارض أفكار «تايلور» فيما يتعلق بالحافز المادى وزيادة الأجر لزيادة الإنتاجية. فبينما يضع «تايلور» الحافز المادى فى مقدمة العناصر نجد «التون» يضع هذا الحافز فى الأهمية الثالثة حيث أنه يرتب العوامل التى يتأثر بها العامل لتحقيق إنتاجية عالية كما يلى على التوالى: العامل النفسى ثم العضوى ثم المادى.

بينما ترى «مارى فوليت» أن عدم «المريسة» ووضوح الهدف للمجموعة والمصلحة المشتركة هو الذى يحقق الإنتاجية العالية وهى تقول فى هذا المعنى «أن هناك دائما قائدا .. وهذا القائد له اتباع.. غير أن الجميع يسيرون خلف قائد غير منظور.. هذا القائد هو الهدف المشترك للجميع.. ومن هنا فإن أفضل القيادات الإدارية هى تلك التى تستطيع أن توضح للقوى العاملة أهدافها وتقنعهم به..».

النقد الذى وجه للمدرسة الإنسانية:

وجدت المدرسة الإنسانية من يعارضها من العلماء مؤكدين أن هذه المدرسة قد غالت كثيرا فى تقدير أهمية العوامل النفسية والروح المعنوية وخلق الجو الاجتماعى وسيادة المشاعر الأسرية والمواقف الأبوية التى ينبغى أن تكون العنصر الغالب فى العلاقات بين الإدارة والقوى العاملة، فهم يرون أن كل هذا إذا أعطيناه الاعتبار الأول فى الإدارة فلا يمكن أن يحقق زيادة الإنتاجية، بل أنه إذا حقق بعض التقدم فى المراحل الأولى، فإنه مما لاشك فيه مع الاستمرار وتأكيد هذه المفاهيم سيترتب عليها حتما نوع من التراخى وعدم الانضباط وبالتالى الإهمال ثم التسيب ثم ضعف الطاقة الانتاجية الكلية.

ويعتبر «دافيل بل Daviel Bell» استاذ علم الاجتماع الأمريكى على رأس المعارضين لمدرسة الاتجاهات الإنسانية فى الإدارة حيث يعتقد أن إعطاء عامل «الشعور بالانتماء Sense of belonging» الأهمية الأولى فى تحقيق الكفاءة الانتاجية أمر على حد قوله بغيض "Reprignant".

وفيما يتعلق بالحافز المادى الذى أعطاه التون مايو الاهتمام الثالث بعد العامل النفسي والعضوى فإن « دافيل بل » يتناوله بالنقد والتحليل بقوله : « إذا قلنا فى الحقيقة أن العامل الأمريكى غير مهتم بالدرجة الأولى بالنقود. . فإن هذا يتعارض فى الواقع مع المشاعر العميقة التى تعتبره أقوى حافز للنظام الاقتصادى. . لماذا إذن يربط الناس أنفسهم بمثل هذه الظروف المحيطة بالعمل؟. . » .

هنرى لورنس جانت ١٨٦٦ - ١٩١٩

لعل من المناسب أيضا إتماما للفائدة واستكمالا للحقبة التى شهدت مولد الإدارة العلمية أن نشير فى إيجاز إلى عالم الإدارة « هنرى لورنس جانت » « Henry L. Gant » وهو من معاصرى « فردريك ونسلو تايلور » الذين تعاونو معه. والجهد الذى بذله جعل علماء الإدارة يعتبرونه واحدا من الرواد الأوائل لهذا العلم خاصة وأنه يتميز بتبسيط وتعميق مفهوم الإدارة العلمية. . مع الاهتمام بالفرد، أى أنه نادى باللمسة الإنسانية فى الإدارة.

وكان من رأى « جانت » أن الإدارى الناجح عليه أن لايقود بالغلظة والقسوة مرؤوسيه لأداء عملهم. . وعليه أن يتفهم طبيعة المرؤوسين، وينهج السلوك الذى يجعله يحظى بتقديرهم. فهو يقول « أن الإدارة العلمية لاتملك العصا السحرية التى تحل مشكلات علاقات العمل بين أصحاب الأعمال والعمال. . بل ينبغى الاهتمام بالإنسان » وأشار « جانت » إلى ضرورة إنشاء إدارات لشئون الأفراد، واهتم بالأجور وطرق تحديدها ووضع أسلوبا لذلك ارتبط باسمه ويعرف بـ « خطة جانت للأجور المرتبطة بالعلاوات » The Gantt task and Bonus plan وتستند هذه الخطة إلى أجر ثابت مع علاوة إذا تم إنجاز العمل فى حدود الفترة الزمنية المقررة.

وقد اهتم « جانت » بالخرائط والرسوم البيانية متوخيا تبسيط الأسلوب الذى يمكن عن طريقه القيام بالمقارنة بين جملة العمل الذى ينبغى إنجازه فى فترة زمنية محددة. . وجملة العمل الذى انجز فعلا فى حدود هذه الفترة الزمنية. وعرفت هذه الخرائط باسم « خرائط جانت "The Gantt "chorts » وتستهدف هذه الخرائط بالإضافة إلى الرقابة وضع الجداول التى يستهدف منها معرفة الإنتاج وتكلفته.

ثالثا – المدرسة الاجتماعية : The social school

يعتبر ماكس فيبر Max Weber، وشيستر برنارد Chester Barnard وهربارت سيمون Herbart Simon من مؤسسى المدرسة الاجتماعية فى الإدارة حيث قام كل منهم بمعالجة نظريات الإدارة بفكر عميق مستخدمين فى ذلك العلوم النفسية والاجتماعية وعلم الإحصاء وعلم الفلسفة. ويعتبر « ماكس فيبر » من أشهر رواد الإدارة فى بلورة مفهوم البيروقراطية Bureaucracy حيث وضع عدة معايير للنموذج البيروقراطى المجرد فى الإدارة.

وبدأ نشاط أصحاب المدرسة الاجتماعية منذ عام ١٩٢٠ حتى اليوم حيث لايزال « هربارت سيمون على قيد الحياة. ويرجع أهمية الأفكار التى وضعها أصحاب المدرسة الاجتماعية إلى أنها لم تهتم فقط بإدارة المشروعات الفردية وإنما اهتمت أيضا بتركيب المجتمع ككل، وبتركيب المنظمات باعتبارها وحدات أو مؤسسات اجتماعية.

ماكس فيبر ١٨٦٤ – ١٩٢٠

يعتبر « ماكس فيبر » من أهم علماء الاجتماع، ولذلك فإنه لم يهتم فقط بإدارة المشروعات الفردية وإنما كان اهتمامه بالمنظمات كبيرة الحجم باعتبارها وحدات اجتماعية.

ومن أهم الأفكار الأساسية التى ساهم بها ماكس فيبر « فى الإدارة العلمية هو النموذج البيروقراطى للإدارة. ويعتبر التحليل الذى قدمه « ماكس فيبر » للنموذج البيروقراطى المثالى هو نقطة بدء هامة لتفهم البيروقراطية إذ أنه يصلح كأساس لدراسة المنظمات البيروقراطية.

المعنى اللفظى للبيروقراطية:

كلمة بيروقراطية Bureaucracv مركبة من شقين: الأول "Bureau" وهى تعنى مكتب والثانى "Cracy" ، وهى مشتقة من الأصل الإغريقى "Kratia" ومعناها The strong أى القوة. والكلمة فى مجموعها تعنى قوة المكتب أو سلطة المكتب.

المعنى الوظيفى للكلمة:

إن النموذج البيروقراطى المثالى الذى وضعه ماكس فيبر يوضح المعنى الوظيفى لكلمة بيروقراطية وفيما يلى معايير النموذج البيروقراطى:

١ - الهيراركية Hierarchy : وهى تعنى التسلسل الرئاسى أو التدرج الهرمى للسلطات.

٢ - تركيب عقلى للوظائف Rationalized job structure : ويقصد به هيكل تنظيمى رشيد حيث يتم تقسيم العمل بطريقة منطقية، وكل منصب مصحوب بالسلطة القانونية اللازمة له.

٣ - الرسميات Formalization : وتعنى اللوائح المكتوبة حيث القواعد والقرارات والإجراءات تسجل كتابة للرجوع إليها.

٤ - فصل الإدارة عن الملكية Managment seperated from ownership

أى يجب أن يكون هناك هيئة إدارية عليا يدفع لها أجر.

٥ - الوظيفة ليست ملكا لمن يشغلها No property Right to office أى يمكن تغيير الشخص بنقله أو ندبه أو إعارته أو تقاعده فى ضوء متطلبات العمل.

٦ - كفاءة وتدريب خاص للهيئة الإدارية special competence and training.

٧ - يتم اختيار الأعضاء على أسس الكفاءة وفى ظل المنافسة.

٨ - التأثير القانونى: تدعم الأعمال بالمفاهيم القانونية ضمانا لعدم التحيز وتأكيدا للنظرة الموضوعية.

يتضح من النموذج البيروقراطى لماكس فيبر أن البيروقراطية هى نمط معين للتنظيم فى الهيكل الإدارى. وفى هذا الهيكل يتم تحديد المسئوليات والسلطات اللازمة لها ثم التنسيق بين الوظائف بشكل يمكن معه انجاز الأعمال على خير وجه، إذ أنه بدون تحديد المسئوليات والسلطات والعلاقات بين الأفراد أو الأجهزة المختلفة فى الهيكل التنظيمى - تصبح المجهودات الجماعية متعارضة أو متداخلة ولا يتم تحقيق الأهداف على أحسن وجه وقد لايتم تحقيقها على الإطلاق.

وكلما زاد حجم الأعمال المطلوب انجازها وعظمت الأهداف المراد تحقيقها زادت المسئوليات الإدارية والمناصب اللازمة لها، وتعقدت العلاقات وتشابكت وحدات التنظيم. وتطلب الأمر اتباع عدة أسس أو معايير مع كثرة الأعمال وتنوعها وهى تلك المعايير التى حددها «ماكس فيبر» فى نموذجه البيروقراطى.

نقد النموذج البيروقراطى الذى وضعه ماكس فيبر :

يلاحظ من دراسة هذا النموذج أنه تصميم نظرى مؤسس على دراسة الأنظمة البيروقراطية فى الحضارات القديمة (مصر - الصين - الهند - روما) وقد تعرض نموذج « ماكس فيبر » لكثير من النقد . وأساس هذا النقد اهتمامه الشديد بالتنظيم الرسمى وإصراره على تمسك البيروقراطية بالرشد Rationality وبالقواعد والطرق الرسمية والنوحى الإجرائية البحتة . هذا الإصرار من جانب « ماكس فيبر » جعل نموذجه يبدو كآلة صماء تعمل بانتظام ونسق وميكانيكية دقيقة . وهذا يخالف طبيعة المنظمات البشرية . حيث أن طبيعة البشر وحاجاتهم إلى الأمن والقوة والمال والمكانة والارتقاء وما إليها، عوامل هامة تؤدى إلى محاولات عديدة لمرونة هذه القواعد والتعليمات المحددة من أجل الوصول إلى المزايا البيروقراطية، ومن ثم فقد أغفل « ماكس فيبر » تصوير الجانب الآخر للبيروقراطية وهو الجانب غير الرسمى منها، كما أهمل تقويم السمات والاعتبارات الإنسانية والقيم المختلفة المتداخلة فى الموقف .

ويبدو أن ماكس فيبر قد تأثر بعوامل ثلاث كان لها آثارها فى فكره وبالتالى فى نظريته عن البيروقراطية .

١ - عاصر « ماكس فيبر » كمواطن ألمانى التضخم الذى طرأ على المؤسسات الصناعية فى ألمانيا فى أوائل القرن العشرين، ورأى فى التنظيم الرسمى المحكم هو الطريقة العلمية التى تحكم زيادة الإنتاج وبالتالى فلم يهتم بالنواحى الإنسانية .

٢ - اقتبس « ماكس فيبر » النموذج البيروقراطى من التنظيم العسكرى حيث كان ضابطا بالجيش الألمانى الذى يمثل تنظيما عسكريا ضخما يدار بطريقة آمره ويتحرك الأفراد بداخله وفق أوامر وتعليمات صارمة ومحددة سلفا ومفروضة عليهم، فاعتقد أن هذا الأسلوب من الإدارة يمكن أن يحقق النجاح فى جميع المجالات الإدارية .

٣ - نظرا لأن « ماكس فيبر » عالم اجتماع فقد كان لخبرته فى دراسة المجتمعات والأفراد جعلته يدرك عوامل الضعف فى العنصر البشرى من حيث عدم إمكانية الاعتماد الكامل عليهم فى تصريف الأمور أو اتخاذ القرارات الرشيدة . لذا اعتقد أن القواعد والتنظيم المحكم هو الضمان لعدم تسرب الضعف البشرى أو سيطرة المصالح الشخصية على عمل المنظمات .

ومن هذا يتضح أن « ماكس فيبر » استقى نظريته البيروقراطية من ظروف الحياة فى

عصره، ودعمها بخبرته الشخصية فى المجالات التى عمل فيها فوضع نموذجه التنظيمى بأسسه وقواعده معتقدا أنها ستلائم أى بيئة أو أى مجال إدارى.

مساوىء النموذج البيروقراطى:

من المفروض أن البيروقراطية بطبيعة تركيبها تؤدى إلى الكفاءة والفعالية فى إتمام الأعمال داخل المنظمة إلا أن المعايير التى وضعها «ماكس فيبر» والتى من المفروض فيها أن تكون مزايا قد تنقلب إلى العكس وتصبح مساوىء ومصادر خطر إذا أسىء تطبيقها فتزيد من التعقيدات المكتبية وتعوق أداء الأعمال بالشكل والسرعة المطلوبة. ويمكن أن نحدد مساوىء البيروقراطية فيما يلى:

١ - الاستخدام السىء لمعيار التخصص:

فى الوقت الذى يؤدى فيه التخصص إلى إنجاز الأعمال على أحسن وجه بأقل جهد وأقل تكلفة، إلا أن زيادة التخصص تؤدى إلى أضرار. فغالبا ما يهتم المتخصصون بمجال تخصصهم الضيق فيعيشون فى عزلة تخصصاتهم. كما ينتج عن التخصص الضيق بطبيعة الحال زيادة فى عدد الموظفين وقد يكون ذلك دون مبرر حقيقى، كما أن التخصص لفظ يسمح للموظف القيام بواجبات محدودة فى حدود اختصاص مسئولياته فهو يتيح للموظف أن يتهرب من عمله بقوله أن هذا ليس من اختصاصه بداعى الكسل أو عدم وجود فائدة مباشرة من القيام بواجبات معينة. ومن ناحية أخرى نجد بعض الموظفين يريدون أن يجمعوا أكبر ما يمكن من الاختصاصات المبنية على التفويض ليرفعوا من أهميتهم الشخصية داخل المنظمة وبذلك يحدث منازعات مستمرة بين الموظفين داخل الإدارة الواحدة عن الاختصاصات ومجالات الاختصاص ويصبح ذلك مرضيا يميز التنظيم. وبذلك فإن معيار التخصص فى الإدارة البيروقراطية هو من الأسلحة التى إن لم تستخدم بحكمة أصبحت خطرا يهدد التنظيم.

٢ - الاستخدام السىء للإجراءات الروتينية:

إن الروتين فى حد ذاته ليس مرضا ولكن هناك بعض الأساليب التى تجعل من الروتين معيارا سيئا للإدارة البيروقراطية ومن هذه الأساليب:

- تعقد الإجراءات بطريقة لاتتناسب مع العمل المطلوب إنجازه.
- تزايد الإجراءات المطلوبة بطريقة غير منطقية.
- زيادة الخطوات التى يجب أن يمر بها الإجراء على عدد كبير من الموظفين حتى يتم الموافقة عليه.

- ضرورة مرور الإجراء بعدد من المستويات الإدارية وفقا للتسلسل الرئاسى للسلطة فيستغرق ذلك وقتا أطول حتى يتم إنجاز الأعمال.

وبذلك يكون الروتين سلاحا يهدد التنظيم لأنه يشل الجهاز الإدارى عن العمل بالسرعة المطلوبة ويزيد من الشكاوى حيث أنه يهدد مصالح الأفراد أيضا.

٣ - الاستخدام الخاطىء للتسلسل الرئاسى:

إن التسلسل الرئاسى يحدث تماسكا فى التنظيم إلا أن هناك بعض المواقف التى يستخدم فيها التسلسل الرئاسى استخداما سيئا يهدد العمل ويصبح خطرا على التنظيم وهذه الحالات هى:

- تركز السلطة فى يد المستويات الإدارية العليا.
- اعتماد الإداريين فى المستوى الأدنى للإدارة على رؤسائهم فى المستوى الأعلى والرجوع فى كل صغيرة وكبيرة إلى الرؤساء لإبداء الرأى.
- استئثار المديرين فى الإدارة العليا بالبت فى الأمور واتخاذ القرارات دون مشورة الأجهزة التنفيذية.
- اعتقاد الرؤساء بضرورة تنفيذ أوامرهم أو قراراتهم حتى لو كانت خاطئة.
- مطالبة الرؤساء مرؤوسيهم بضرورة عرض الموضوعات عليهم قبل التصرف غالبا ما يخلق نوعا من الجمود العقلى لدى المرؤوسين ويفقدهم روح المبادأة والتفكير الابتكارى.

وفى تلك الحالات سابقة الذكر يصبح التسلسل الرئاسى خطرا يهدد التنظيم ويشل حركة العمل ويحدث ضررا بشخصيات صغار الموظفين.

٤ - الاستخدام الحرفى للقوانين والالتزام الجامد باللوائح:

إن الإلتزام بالقوانين واللوائح يضمن التماثل والعدالة فى تصرفات الأفراد إلا أن تطبيق القوانين بطريقة جامدة والأخذ بحرفية اللوائح خوفا من الوقوع فى أخطاء يعاقب عليها القانون فإن ذلك يؤدى إلى الجمود فى تصريف الأمور أو حل المشكلات ويكون خطرا على مصالح الأفراد غالبا ما يهدد الكيان التنظيمى.

٥ - التطبيق الخاطىء لمعيار ثابت المرتب ودوام الوظيفة:

إن المرتب الثابت والوظيفة الدائمة يدخلان روح الأمن والاطمئنان والاستقرار

للموظف فيقبل على عمله دون خوف أو رهبة من المستقبل الوظيفى، غير ان حصول الموظف على مرتب ثابت، وإدراكه بأن رئيسه ليس له الحق فى فصله أو إقالته من وظيفته (إلا فى حالة ارتكاب خطأ يخل بالشرف) فإن ذلك يؤدى إلى:

- التكاسل والخمول طالما ان الموظف سيحصل على راتبه الشهرى سواء قام بالعمل أو لم يعمل وسواء عمل بجد أو عمل بالحد الأدنى لطاقته.
- اللامبالاة فى تنفيذ الأوامر، وعدم المسئولية والعصيان، والخطأ المتعمد وغيرها من الأمور التى يلجأ إليها الموظف فى حالة ما رذا ساءت العلاقة بينه وبين رئيسه لأنه يعرف تماما أنه ليس من السهل فصله عن العمل وإن إجراءات الفصل محددة فى القانون وغالبا ما تحتاج إلى إجراءات طويلة وبطيئة فى تنفيذها.
- استغلال بعض الموظفين أوقات العمل الرسمية لتحقيق حاجات أو مصالح شخصية على حساب مصلحة العمل.

ويبدو أن التطبيق الخاطىء أو الاستخدام السيء لأركان التنظيم البيروقراطى أو معايير النموذج البيروقراطى كما وضعه «ماكس فيبر» جعل الكثيرين يعتقدون أن البيروقراطية شيء فاسد ونظام غير مرغوب فيه، أو أن البيروقراطية مفهوم ملازم للتعقيدات المكتبية أو أنها مرض مزمن من أمراض الإدارة يعرف باسم Bureaupatholo-gy. لذا فإن لفظ بيروقراطى يطلق على الموظف الذى يتصف بما يلى:

(أ) البطء والكسل وعدم المبالاة.

(ب) جمود العقل وعدم القدرة على التصرف وانعدام المبادأة.

(جـ) التطبيق الحرفى للقوانين والتمسك الجامد باللوائح.

(د) التخلص من المسئولية وعدم البت فى اتخاذ قرار سريع أو تأجيل اتخاذه وإلقاء المسئولية على الغير.

وخلاصة القول أن البيروقراطية سلاح ذو حدين فهى تنظيم نموذجى المفروض فيه أن يؤدى إلى إتمام الأعمال على أحسن وجه سواء كانت هذه الأعمال حكومية أو خاصة. فالبيروقراطية فى ذاتها ليست مرضا من أمراض الإدارة إلا إذا أساء الإداريون والموظفون على اختلاف مستوياتهم - استخدام الأركان التى يعتمد عليها التنظيم البيروقراطى.

الفصل الثالث

نظريات الإدارة التعليمية

Theories of Educational Administration

بذلت عدة محاولات بهدف إيجاد نظرية للإدارة التعليمية للتوصل إلى صياغة نظرية علمية فى الإدارة، كان لها أثر فى تحقيق نوع من التقدم فى هذا المجال. فقد حاول كل من « بول مورت P.Mort» ومساعدة « دونالد و روس Donald H.Ross» لوضع أساس للنظرية الإدارية وردت فى كتابهما « مبادىء الإدارة المدرسية Pirnciples of school Administration كما حاول جيس ب. سيرز Jess. B.Sears البحث عن وظيفة الإدارة فى دراسة اجراها ونشرها عام ١٩٥٠ تحت عنوان « طبيعة العملية الإدارية The Nature of the administrative process» ونظراً لان « سيرز » كان بالدرجة الاولى من رجال التعليم فإنه حاول ان يستفيد من خبرته فى هذا المجال ويجمع بينها وبين كتابات وأفكار علماء الإدارة العامة ويحقق نوعاً من التكامل بين خبرته فى مجال التعليم وقراءاته من مجال الإدارة العامة.

كما أعد البرنامج التعاونى للإدارة التعليمية. ومن هذه الجهود الجهد الذى بذله مركزه الذى يقع فى « كلية جورج ببودى "George Pebody college" والذى أخرج كتاباً عام ١٩٥٥ بعنوان « أساليب أفضل للإدارة المدرسية ».

ويرجع الاهتمام الحالى بنظريات الإدارة التعليمية إلى بداية النصف الثانى من القرن العشرين وقت انعقاد المؤتمر القومى لأساتذة الإدارة التعليمية عام ٥٤ / ١٩٥٥، وعلى الأخص وقت ظهور مؤلف « استخدام النظرية فى الإدارة التعليمية » لكولا دارسى، وجيتزلز A.Coladarci. J.W. Getzels وهما عالما نفس اجتماعى، وقد لاحظا أن البحث فى الإدارة التعليمية يعتمد اعتماداً كبيراً على منهج علمى ساذج وأن ما يسمى « بالاتجاهات العلمية فى الإدارة، ما هى إلا عوائق فى طريق تطوير نظرية الإدارة التعليمية، والواقع أن الإدارة ما هى إلا علم من العلوم الذى تطبق فيه الأساليب العلمية، فالإدارى يقوم بتطبيق الأسس العلمية بنفس الطريقة التى يتبعها كل من المهندس والطبيب فى مجال عمله.

وقد استمد رجال التعليم فكرتهم نحو وضع نظرية علمية فى الإدارة التعليمية منذ بدأ الاهتمام بصياغة النظريات فى الإدارة عمومًا عندما ظهر كتاب « وظيفة الإدارى "The function of the excutive" » الذى ألفه « شستر برنارد "Chester I.Barnard" » عام ١٩٣٨ وقد وضع فيه نظرية شاملة "comprehensive theory" (بالمعنى الفرضى الاستدلالى) وتأثر به « هربارت سيمون H.A.Simon » وكان من الأوائل الذين اعترفوا بأثر « برنارد » على النظرية والإدارة فقد ظهر مؤلفه « السلوك الإدارى "Administrative behavior" » عام ١٩٤٥ وهو يتضمن هجومًا على بعض المبادىء الإدارية المتناقضة. واستحدث « سيمون » فى كتابه هذا مفهوم « الرجل الإدارى » وشرح طبيعة وأهمية اتخاذ القرار Decision making فى العملية الإدارية.

وفى عام ١٩٦٨ وضع « يعقوب جيتزلز J.W.Getzels » نظرية علمية فى الإدارة التعليمية، حيث نظر إلى الإدارة باعتبارها عملية اجتماعية Administration as a social process بينما نظر « هربارت سيمون » من قبله إلى نظرية الإدارة باعتبارها عملية اتخاذ قرار. وقد طور « جريست Griffth » عام ١٩٦٤ نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار وعدل مفهوم « برنارد » و« سيمون » نحو العملية الإدارية بوضع مجموعة من الفروض القابلة للاختبار فى مجال الإدارة التعليمية، وفى رأيه أن الفروق فى البناء التنظيمى organizational structure فى المؤسسات العسكرية والصناعية والتعليمية وإدارة الأعمال ترجع إلى الفروق فى عمليات اتخاذ القرارات أكثر مما تتصل بالمفاهيم المعتادة عن المنشآت الخاصة. بينما نظر « سيرز » إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية.

ويمكن القول أن الجهود التى بذلها رجال الإدارة من أجل وضع نظرية الإدارة التعليمية وكذلك الجهود العديدة التى قامت بها الهيئات العلمية فى أمريكا وبعض المراكز المتخصصة مثل مركز « ييل للعمل والإدارة Yale labour and management » و« مركز البرنامج التعاونى للإدارة التعليمية فى كلية جورج ببودى » و« مركز الغرب الأوسط Mid West Adminis'ration centre » الذى يقع فى جامعة شيكاغو وغيرهم كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال « فريد ريك ونسلو » و« هنرى فايول » و« لندن ارفيك L.Urwick » و« لوثر جيوليك Luther Gulick » وغيرهم من رجال الإدارة العامة.

ونظرًا لتعدد المحاولات التى بذلت من أجل وضع نظريات فى الإدارة العامة والإدارة

التعليمية فإن استاذ الإدارة العليا « هارولد كونتز Harold Koontz » بجامعة كاليفورنيا يعلق على هذا فى موضوع نشره تحت عنوان « غابة نظرية الإدارة The management theory jungle » ويقول اننا فى سعينا نحو صياغة نظرية للإدارة ينبغى ان نأخذ فى الاعتبار العوامل الآتية:

- أن النظرية ينبغى أن تتضمن القدر من المعارف التى تجعلها قابلة للتطبيق الإدارى manageable.
- ان النظرية ينبغى ان تكون مفيدة وتحسن فى أساليب التطبيق آخذة فى الاعتبار آراء الممارسين من الإداريين.
- لا ينبغى ان تضيع النظرية فى خضم التعقيدات اللغوية semanitcs أو المصطلحات اللفظية العقيمة غير المفهومة useless jarogn.
- ينبغى أن تعطى النظرية توجيهات للباحثين والراغبين فى التعليم تقودهم نحو تحقيق الكفاية.
- ينبغى تعريف النظرية بأن ما تتضمنه من معارف، ما هى إلا جزء من عالم المعرفة الواسع العريض Part of a largest universe of knowledge

وفيما يلى نعرض بعض المحاولات فى مجال إيجاد نظرية للإدارة التعليمية:

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية

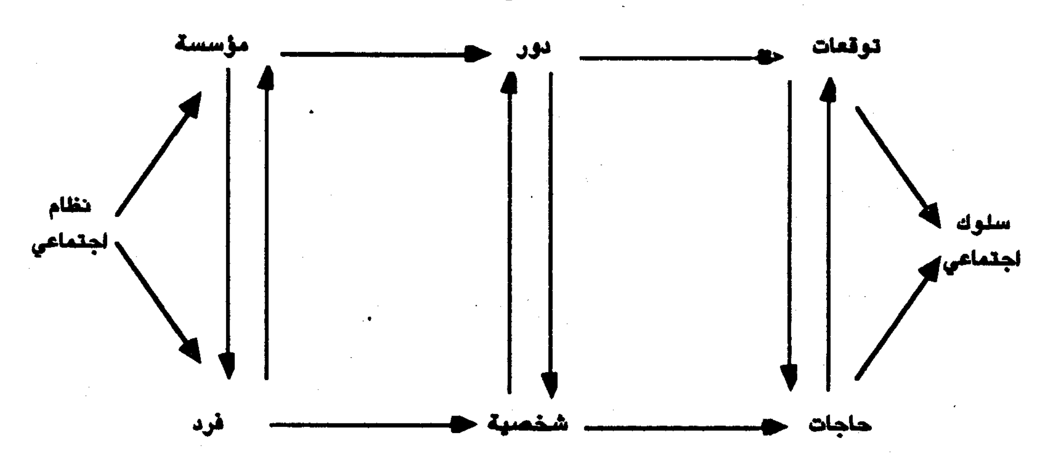
Educatronal Administrations as a social process

لعل أكثر النظريات الحديثة شهرة فى الإدارة التعليمية حتى الآ ما يسمى بنظرية الإدارة كعملية اجتماعية. وتنسب هذه النظرية إلى يعقوب جيتزلز J.W.Getzels. فهو ينظر إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمى للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين فى اطار نظام اجتماعى من أجل تحقيق أهداف هذا النظام. وهو يرى أن النظام الاجتماعى للمؤسسة التعليمية يتكون من جانبين يؤثر كل منهما فى الآخر. الجانب الأول هو الدور الذى تقوم به المؤسسة وتوقعات هذا الدور نحو تحقيق الهدف العام، وأطلق « جيتزلز » على هذا الجانب « البعد التنظيمى أو المعيارى Nomothetic » والجانب الثانى هم الافراد العاملين فى المؤسسة والنشاطات التى يقومون بها واحتياجاتهم لهذا النشاط وهو ما يمثل « البعد الشخصى Idiographic » فى النظام الاجتماعى.

ويرى جيتزلز أن الأدوار التى يقوم بها كل من النظام أو الأفراد هى الجوانب الحية الديناميكية للوظائف فى المؤسسة التعليمية ويتحدد دور كل منهم من خلال ما يسمى بتوقعات الدور Role expectations وهى تمثل الواجبات والمسئوليات التى تحدد مسبقًا ويلتزم بها كل من يشغل هذا الدور. وكل دور يستمد مكوناته من الأدوار الأخرى داخل النظام فالأدوار تكاملية بمعنى أنه من خلال محصلة الأدوار جميعها يتحقق الهدف النهائى للنظام الاجتماعى (المؤسسة). فمثلاً لا يمكن تحديد دور ناظر المدرسة أو دور المعلم إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر. ولكى نحدد دور ناظر المدرسة أو دور المعلم لا يكفى أن نعرف طبيعة وتوقعات دور كل منهم بل يجب معرفة طبيعة الشخصية التى تقوم بهذا الدور. وهذا يعنى أن تحديد مسئوليات وواجبات كل وظيفة فى النظام التعليمى لابد أن ينظر إليها من خلال البعدين الرئيسيين المكونين للنظام الاجتماعى وهما البعد التنظيمى والبعد الشخصى وها يتطلب تحليلاً علميًا اجتماعيًا وسيكولوجيًا.

ويرى جيتزلز وجوبًا أن السلوك الاجتماعى هو حصيلة تركيب معقد لعاملى الدور الشخصية، وقد قاما بتصوير هذه العلاقة فى الشكل الآتى:

البعد التنظيمى أو المعيارى



البعد الشخصى

وفى رأى «جوبا» Guba أن علم الادارة يمكن أن ينظر إليه على أنه علم إدارة السلوك البشرى وأن القيمة الحقيقية لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية تتمثل فى توضيح الواجب الرئيسى لرجل الإدارة، وهو القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة

للسلوك: القوى التنظيمية Nomothetic، والقوى الشخصية Idiographic وذلك من أجل احداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية وفى نفس الوقت محققاً للرضا النفسى. وهنا ينظر «جوبا» Guba إلى رجل الادارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذى يشغله، والشخصية التى يتمتع بها.

ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التى يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى.

أما القدرة الشخصية فهى قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها. وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية وهى المركز ولكنهم ليسوا جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية.

ورجل الإدارة الذى يتمتع بالمركز أو السلطة فقط دون قوة الشخصية يكون فى الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية. وينبغى على رجل الإدارة أن يتمتع بقوة السلطة وقوة الشخصية معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية وغيره.

ويرى «تالكوت بارسونز» T.parsons أن أى تنظيم رسمى للهيكل الإدارى انما هو يخدم أهدافاً محددة هى فى الواقع جزء من الإطار الاجتماعى العام ويستخدمها المجتمع لتحقيق أهدافه العامة وعلى هذا فهو ينظر إلى كل تنظيم إدارى على أنه فى حد ذاته متفرع من المجتمع الكبير وله أجهزته المعنية بحل مشكلاته الأساسية والتى حددها «بارسونز» وفى النقاط التالية[1]:

١- تكييف النظام الإدارى للمطالب الحقيقية فى البيئة الخارجية.

٢- تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيق ذلك المطلب.

٣- تحقيق التكامل في العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم.

٤- محافظة التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافى.

ويميز «بارسونز» بين ثلاث مستويات وظيفية رئيسية فى التركيب الهرمى للتنظيمات الإدارى وهى:

١- المستوى الفنى: Professional Level وأعضاء هذا المستوى تتعلق مهمتهم

1- Taloct parsons and Edward A. Shils : "Towards a general theory of action', Cambridge, Mass, Harvard University press q951, pp. 30- 85.

الرئيسية بأداء الواجبات والأعمال الفنية كالمعلمين فى المدارس والموجهين الفنيين بالوزارة.

٢- **المستوى الإدارى: Managerial Level** ومهمته الأساسية هى الوساطة بين مختلف أقسام الأجهزة الإدارية وتنسيق جهودها.

٣- **مستوى المصلحة العامة: Public interest Level** وهو ما يهتم بالنظام الاجتماعى الخارجى.

ويذكر «بارسونز» أن العلاقة بين هذه المستويات الثلاث ليست بالضرورة علاقة تسلطية وإنما هى علاقة متبادلة ومتداخلة باستمرار، غير أن هناك انفصالاً واضحًا فى التسلسل الهرمى للسلطة والمسئولية بين المستويات الثلاث. فعلى سبيل المثال يستطيع الرؤساء الفنيون أن يوجهوا عمل المرؤوسين الفنيين ولكن لا يتسنى للرؤساء الإداريين أن يحلوا محلهم بنفس الطريقة لعدم توافر الكفاءة أو المعرفة الفنية لديهم. وبالمثل فإن المستويات الأعلى فى الوزارة أو المصلحة التعليمية لا تشرف على اتخاذ القرارات الإدارية ولكنها تعنى بتكييف الإدارة تبعًا للظروف الخارجية وذلك عن طريق تحديد الأهداف ورسم السياسة العامة للوزارة وعلاقتها الخارجية، أما السياسة الداخلية فإنه يسمح فيها بحرية التصرف والحكم الشخصى للمديرين.

ومع أن نظرية «بارسونز» لم تسلم من النقد من حيث إنها لم تقدم نظرية كاملة وإنما هى مجرد إطار نظرى فإنهاتحظى بأهميتها. ذلك أن التنظيمات الإدارية لا تعمل فى فراغ وإنما فى أوساط وبيئات اجتماعية تؤثر فيها وتتأثر بها. وهذا هو المغزى الحقيقى لأهمية نظرية «بارسونز» وخاصة أن كثير من البحوث والدراسات أغفلت أهمية العلاقات بين التنظيم الإدارى والبيئة الاجتماعية.

ثانيًا: الإدارة كعملية اتخاذ القرار

Decision Making process

يعتبر القرار لب العملية الإدارية والمحور الذى تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإدارى. ويقول جريفث «Grith» أن تركيب التنظيم الإدارى يتحدد بالطريقة التى تعمل بها القرارات، وأن المسائل المتعلقة بها مثل مدى الإشراف أو الرقابة يمكن أن تحل إذا نظر إليها على أنها نمو أو امتداد خارجى لنمط معين من طريقة عمل القرار.

ونجد كذلك «هربرت سيمون» H. Simon وهو من تلاميذ «ماكس ويبر» يرى فى التنظيمات الإدارية أساسا أنها تقوم على عملية اتخاذ القرار.

ويقول «هربرت سيمون»: إن اتخاذ القرارات هو قلب الإدارة، وأن مفاهيم نظرية الإدارة يجب أن كون مستمدة من منطق وسيكولوجية الاختيار الإنسانى»[1].

والواقع أن الحاجة إلى عمل القرارات موجودة فى المنظمات الإدارية، وهى عملية يواجهها دائما رجال الإدارة على اختلاف أنواعهم ومسئولياتهم، ويصدق هذا أيضًا على الإدارة التعليمية، فالمديرون والمفتشون والنظار والمعلمون وغيرهم يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ قرارات لها أثرها على العملية التربوية، فهناك إذن العديد من القرارات التى لا حصر لها فى الإدارة التعليمية. إلا أنه ينبغى أن نميز بين هذه القرارات فبعضها يتعلق بالمادة أو المحتوى وبعضها الآخر يتعلق بالطريقة.

أما ما يتعلق منها بالمادة أو المحتوى فيمكن تمثيله ببناء وتنظيم المناهج والبرامج التعليمية ومدى تحقيق هذه البرامج والمشروعات للأغراض المنشودة من التربية.

وأما فيما يتعلق منها بالطريقة فيتمثل فى كيفية اختيار الطريقة التى تسمح لواضعى المناهج بإشراك غيرهم معهم فى اتخاذ القرار.

وهناك أيضًا قرارات تتخذ فى ضوء النظام القانونى الذى وضعته أجهزة الدولة التشريعية (لوائح وإجراءات) وتصنيف القرارات وفقا لأسس مختلفة منها ما إذا كانت القرارات مهنية أو شخصية، ومنها ما إذا كانت القرارات رئيسية أو روتينية ومبرمجة أو غير مبرمجة.

وهناك عوامل تؤثر بصورة كبيرة على نوع القرار المتخذ منها: الأساس الذى يقوم عليه القرار الجيد، والوسط المحيط باتخاذ القرار، والنواحى السيكولوجية لمتخذ القرار، وتوقيت القرار والطريقة التى يتم بها توصيل القرار واشتراك المعنيين بالقرار أو من يشملهم.

وتصل عملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتغليب أحد الاحتمالات واختياره على أنه أنسب الاحتمالات من حيث النتائج[2] المختلفة. وعندما يتخذ القرار تبدأ مرحلة برنامج

1- Simon, H. A., : Adimnistartive Behavior, New York Mac Millan co., 1962-1, P. 17.

2- Gregg R., : The Administrative process, Administrative Behavior in Education, U. Y., MacMillan, Co., 1957. p. 269.

للتنفيذ بإمكانياته ووسائله المادية والبشرية مع وضع الضمانات اللازمة لاستمرار االتحمس للبرنامج وضمان التنسيق لمطالب الظروف والاتصال ثم أخيراً تأتى مرحلة التقييم من حيث تقييم أثر القرار المتخذ على المدى القصير والبعيد مع الاهتمام بالدروس المستفادة.

وعملية اتخاذ القرار الرشيد تكمن فى تصور رجل الإدارة لنفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرارات فى المنظمة أو المصلحة التعليمية، وبذا تكون قراراته أكثر فعالية، وكلما زادت الآراء بإشراك الجماعة فى اتخاذ القرار كلما كان القرار أقرب إلى الصواب، وكانت الجماعة اقدر على فهم مغزاه وهدفه وأكثر تأكيداً له وتحمساً لتنفيذه وقد أثبتت الدراسات التى عملت على عدد كبير من الأنظمة التعليمية في أمريكا أن المدرسين الذين يشتركون بانتظام وفاعلية فى رسم السياسة والخطط التعليمية هم أكثر تحمسا لها من غيرهم.

وبهذا يمكن النظر إلى الإدارة على أنها عملية اتخاذ قرارات تحكم تصرفات الأفراد فى استخدامهم العناصر المادية والبشرية لتحقيق أهداف محدودة على أحسن وجه.

ومن هذه الصياغة يمكن استخلاص المفاهيم الأساسية الآتية:

- الإدارة عملية أو مرحلة بمعنى أنها نمط مركب من نشاط فكرى وتصرف إنسانى.
- اتخاذ القرارات أساس الإدارة وهذا يفترض دراسة تحليلية لمزايا وعيوب كل الحلول الممكنة، والحكم بالحل الأمثل بعد موازنة وتقييم مختلف الحلول فى حدود البيانات والحقائق الممكن الحصول عليها.
- أن القرارات التى تتخذ تنفذ بواسطة أشخاص اخرين (قد يكونون تحت أمرة متخذ القرار وقد لا يكونون) ويتطلب الأمر فى كل الأحوال وجود وتنمية التعاون الاختيارى للمجموعة.. وهو ما يتطلب مهارات وقدرات اجتماعية وقيادية لمتخذ القرار.
- يتم تحديد الأهداف فى أوقات معينة. لكى تتحقق هذه الأهداف يجب اتخاذ سلسلة من القرارات التى تعتبر أساسا للأعمال التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف.
- أن العناصر المادية والبشرية يمكن استخدامها بطرق كثيرة.. واختيار الطريق الأمثل هو الأساس والمبرر من اتخاذ القرارات. ويكون الاعتبار دائما النتيجة التى يتم الحصول

عليها من طريقة معينة.

- أن الاستخدام الأمثل للعناصر المادية والبشرية يتطلب ضرورة مراجعة القرارات التى تتخذ باستمرار للتأكد من تحقيق ذلك.. ومعنى ذلك ربط التخطيط بالتنفيذ والرقابة على التنفيذ لمطالبته التنفيذ للتخطيط.
- وعلى هذا فالنشاط الإدارى بطبيعته يركز على النواحى الاقتصادية فى الاستخدام (بمعنى استخدام أقل كمية ممكنة من الموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المحددة والموضوعة).
- من أجل هذا فإن النشاط الإدارى بطبيعته يركز على المستقبل طالما أنه يهتم بما سوف يتم فى المستقبل.

والقرارات الناجحة هى التى تتميز بالفرضية والمعقولية والاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة وهذا يستدعى أن يكون القرار قائما على مجموعة من الحقائق وليس على التحيز والتعصب أو الرأى الشخصى، ومعنى ذلك أن الإداريين فى اتخاذهم للقرارات لابد أن يقوموا بجمع البيانات والحقائق ويطلبون الاستشارة من مرؤوسيهم وزملائهم، ثم يقومون بأعلام مرؤوسيهم بالقرارات التى اتخذوها سواء كانت هذه القرارات متعلقة بما يجب أن يتم أو كيف ومتى يتم أو بمن يقومون بتنفيذ العمل.. إلخ.

فالنشاط الإدارى ما هو إلا سلسلة من اتخاذ القرارات، والجهاز الإدارى ما هو فى حقيقته إلا جهاز يحدد من ومتى وإلى أى مدى يقوم كل شخص باتخاذ القرارات.. وعلى هذا تحد حرية الأفراد فى اتخاذ القرارات حسب هواهم ويحل محلهم جهاز لاتخاذ القرارات الفرضية المرابطة من أجل تحديد هدف محدد.

ثالثًا: الإدارة كوظائف ومكونات

يعتبر «سيرز» Sears من أوائل الذين درسوا الإدارة التعليمية دراسة واسعة ونشر كتابه المعروف باسم The nature of the Administrative process عام ١٩٥٠ حلل فيه العملية الإدارية إلى عدة وظائف رئيسية هى: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق، والرقابة. والأساس الذى تقوم عليه نظرية «سيرز» هو أن طبيعة الإدارة مستمدة من طبيعة الوظائف والفعاليات التى تقوم بها. ويشير «سيرز» إلى أنه تأثر فى

تفكيره بدرجة كبيرة بمن سبقوه من العاملين فى إدارة الحكومة وإدارة الاعمال بما فيهم « تيلر » Taylor « فـايول » Fayol و« جـوليك » و« اورويك » Urkick بل انه استخدم تصنيف « فايول » فى نظريته هذه وقسم وظائف الإدارة لنفس العناصر الخمسة بمسمياتها عدا « التوجيه » Diection الذى يسميه « فايول » الامر Command .

ولعل أهم ما ساهم به « سيرز » هو محاولته التوفيق بين ما تعلمه عن هؤلاء جميعا وبين معرفته بميدان التربية ومحاولته تطبيق مبادىء الإدارة فى الميادين الاخرى على الإدارة التعليمية .

أما نظرية «هالبين» Halpin فهى تذهب إلى القول بأن الإدارة سواء أكانت فى التربية أو فى الصناعة أو الحكومة تتضمن أربعة مكونات كحد أدنى وهى :

١- العمل Directing وهو كيان التنظيم الإدارى وبدونه تنتفى بسبب وجود المنظمة الإدارية .

٢- المنظمة الرسمية Formal organization وهى تتميز فى المجتمعات الحديثة بتوصيف الوظائف وتحديدها وتفويض السلطات والمسئوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمى للسلطة .

٣- مجموعة الأفراد العاملين work group وهم الأفراد المنوط بهم العمل فى المنظمة .

٤- القائد The leader وهو المنوط به توجيه المنظمة من أجل تحقيق أهدافها .

وتعتبر نظرية الأبعاد الثلاثة من الجهود المبكرة فى ميدان النظرية الإدارية وقد نمت هذه النظرية من خلال أعمال البرنامج التعاونى فى الإدارة التعليمية بالولايات المتحدة .

co-operatve program in Educational Administration Middle Atlantic Region.

والذى يطلق عليه اسم .C.P.E.A وتحاول هذه النظرية ان تشرح الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفى منتظم، والسؤال الذى تحاول ان تجيب عليه هو : ما الذى يحتاج المرء إلى معرفته لتحسين وتنمية الإدارة التعليمية؟

فمن الضرورى عندما نطالب بالتنمية الإدارية ان نفهم مهارات الاداء المطلوبة التى يقوم بها رجل الإدارة التعليمية اى ما يعرف بمحتوى الوظيفة (مواصفات الوظيفة) ويلزم أيضاً معرفة طبيعة الشخص الذى يقوم بأداء هذه المهارات الإدارية . غير أن هذا

الشخص لا يمارس هذه المهارات فى فراغ وإنما هناك وسط اجتماعى يحيط به. ومن كل هذا يمكن ان نتوصل إلى أن هناك ثلاثة عوامل تشكل منها نظرية الإبعاد الثلاثة وهى:

١- الوظيفة The Jop

تذهب هذه النظرية إلى أن هناك ثلاثة عوامل تحدد الوظيفة هى المحتوى Content، والعملية proccss، والتتابع الزمنى sequence.

فمن حيث المحتوى أى محتوى الوظيفة فى الإدارة التعليمية فهناك أربعة جوانب رئيسية تقوم عليها وهى:

- تحسين الفرص التعليمية.
- توفير وتطوير الأموال والتسهيلات الضرورية.
- الحفاظ على وجود علاقة فعالة مع المجتمع.

ولهذه الجوانب الأربعة لمحتوى الوظيفة معياران هما: الضرورة والكفاءة.

أما فيما يتعلق بعملية الوظيفة وعلاقتها بعمل رجل الإدارة فتقدم لنا النظرية أربعة أبعاد رئيسية هى:

- تعقل المشكلة ودراسة جوانبها.
- فهم مدى ارتباط المشكلة بالمجتمع وأفراده.
- اتخاذ القرارات.
- تنفيذ ومراجعة القرارات.

وهذه الأبعاد المختلفة للعملية تحدث وفق ترتيب زمنى معين يمكن تصنيفه إلى ماضى وحاضر ومستمر ومستقبل.

ولنأخذ على سبيل المثال الجانب الأول من جوانب «المحتوى» وهو «تحسين الفرص التعليمية» ولنأخذ أيضاً البعد الأول من أبعاد «العملية» وهو «تعقل المشكلة ودراستها» نجد أن رجل الإدارة مضطر دائماً أن يتعقل ويفكر فى المشاكل المرتبطة بتحسين الفرص التعليمية ويدرس أبعادها فى نطاق «تتابع زمنى» ديناميكى له جذوره فى الماضى وآثاره فى المستقبل. وبنفس هذه الطريقة تحلل النظرية البعدين الآخرين.

٢- رجل الإدارة:

وأول جانب هذا البعد هو طاقة رجل الإدارة ويقصد بها طاقته الجسمية والعقلية والعاطفية، وثانيها سلوكه من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها من جمع البيانات والاعتبارات والتنبؤ والتنفيذ والمراجعة، وثالثها هو التتابع الزمنى بنفس الطريقة السابقة.

٣- الجو الاجتماعى: Sicial setting

ويقصد به العوامل والضغوط الاجتماعية التى تحدد الوظيفة وتؤثر على تفكير رجل الإدارة وسلوكه. ولهذا البعد الثالث من النظرية نفس الجوانب الثلاثة للبعد الأول أى المحتوى، والعملية، والتتابع الزمنى.

أما بالنسبة للمحتوى: فيتركب الجو الاجتماعى من الإمكانيات والطاقات المادية والتكنولوجية والبشرية وكذلك الأنظمة الاجتماعية وأساليب التفكير والعادات والمعتقدات والقيم الاجتماعية.

أما من حيث العملية فهى تتضمن الاستمرار والثبات والحداثة والاختلاف والتقرير والائتلاف والضغوط والتوتر.

وبالنسبة للتتابع الزمنى فهناك تقاليد الماضى البعيد والماضى القريب والحاضر والمستقبل القريب والمستقبل البعيد.

وفى تقييم هذه النظرية يقول «جريفث» أنها نموذج منطقى متماسك وهى تقدم اطارا أو خطة يمكن على أساسها مناقشة السلوك الادارى.

الفصل الرابع

*(سيكولوجية الإدارة التعليمية)

مقدمة

تمثل حياة العمل أهمية لكل من العامل وصاحب العمل والمستهلك جميعا – ولعل هذا كان مدخل علم النفس الحديث لدراسة هذا الميدان، الذى هيأ لهذا العلم الوليد فى أواخر القرن التاسع عشر فرصة لدراسة: ماذا يريد الناس؟ وكيف ينتجون ما يريدون؟ كيف أثرت الحضارة الصناعية فى نوعية حياتهم؟

وكانت القضايا التى تشغل علماء النفس – ولا تزال – حول هذا الموضوع، من الاتساع والشمول، بحيث يصعب فى كثير من الأحيان التمييز بين ما يخص علم النفس منها، وما يخص كلا من الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم السياسة والهندسة.

وقد نشأ الاهتمام بميدان العمل وإدارته فى سياق علم النفس فى ميدان الصناعة (فرع علم النفس الصناعى).

ولأن ما أشرنا إليه يمثل واقع علم النفس الصناعى منذ نشأته الأولى، كان لابد للمؤرخ للاهتمامات السيكولوجية بالإدارة أن يدركها فى علاقتها بالظروف الأخرى المؤثرة فى حياة العمل، وآثار ذلك على حياة الفرد فى بيته ومجتمعه.

فالمشكلات الواقعية يجب أن تحل أولا، أما من يقوم بحلها، فليس له أهمية فى ذاته.

ويفسر لنا ذلك حقيقة أن أول من أثر فى نشأة علم النفس الصناعى والتنظيمى فى أواخر القرن التاسع عشر، كان مجموعة من غير المتخصصين فى علم النفس، ينتمون

(*) من وقائع المؤتمر السنوى الثانى – إدارة التعليم فى الوطن العربى – ١٩٩٤ للأستاذ الدكتور فؤاد ابو حطب.

استاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس، ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث، ومدير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى.

إلى عالم الهندسة، ويهدفون إلى التوصل إلى الطرق التى يمكن بها خفض تعب العامل، وتحسين إنتاجيته، بهدف زيادة الربح للمنشأة الصناعية، وكان على رأس هؤلاء بدون منازع، فردريك تيلور (١٨٨٦ - ١٩٩٥)، الذى ابتكر ما أسماه (الإدارة العلمية) فى كتاب شهير له صدر عام ١٩١١، اعتمد فيه على تجزئة العمل، وفترات الراحة، واستطاع بذلك أن يجعل العامل أكثر كفاءة، وقادرا على كسب أكبر (باستخدام نظام الأجر بالقطعة)، وفى نفس الوقت زادت أرباحًا لمنشأة الصناعية.

وسرعان ما توبعت جهود تيلور من أحد العاملين معه، وهو فرانك جلبرت (١٨٦٨- ١٩٢٤)، الذى ارتاد بحوث تحليل (الزمن - الحركة)، التى سعت إلى تحديد (الطريقة المثلى للعمل). وسرعان ما اندمج هذا الاتجاه فى (التيلورية)، كمنحى فى الإدارة يتفق مع خصائص العصر الصناعى كما حددها آلفن توفلر (Toffler, 1989)، وعلى رأسها خاصية التقنين Standardization التى تتفق مع متطلبات الإنتاج الكتلى الكبير Mass production ، التى هى سمة العصر كله (الإنتاج، الإعلام، التربية.. إلخ).

ولعل أهم الاعتراضات التى وجهت إلى هذا المنحى فى الإدارة، هو التركيز على الكفاية الإنتاجية، دون اعتبار كبير للرفاهة الإنسانية، ولكن جميع الاتجاهات الإصلاحية فى الإدارة سارت بعد ذلك فى مسار محاولة الاستمرار فى جعل العلميات الإدارية فعالة ومنتجة، دون اعتبار الإنسان أكثر من مجرد ترس فى ماكينة.

وصحيح أن الاهتمام الثانى استغرق وقتا طويلا حتى يكون له موضع فى الإدارة الحديثة، مرورا بسيكولوجية إدارة الأعمال Business Psychology ، التى اهتمت على وجه الخصوص بالتسويق والإعلان والبيع، والتى دخلها علماء النفس من أوسع الأبواب، وصحيح أن موضوع الإنتاجية شغل علماء النفس من أصحاب هذه الاهتمامات، إلا أن الاهتمام انصب على دراسة تأثير العامل على العمل نفسه، مما أدى إلى ظهور ما سمى أثناء الحرب العالمية الأولى بسيكولوجية الأفراد Personnel Psychology ، والذى تزامن مع التطور الهائل فى حركة القياس النفسى خلال تلك الفترة.

الاهتمام بالعلاقات الإنسانية:

كان اهتمام علماء النفس بالعامل الفرد خلال هذه الفترة المبكرة من تطور علم النفس الإدارى والتنظيمى والصناعى، لا يراعى مراعاة كافية حقيقة أن هذا العامل إنما يعمل فى سياق اجتماعى. ولعل السر فى ذلك أن الإدارة كانت فى يد رجال الأعمال، بينما كان

التقدم التكنولوجى - بالطبع فى يد المهندسين.

وكان الطبيعى لعلماء النفس، الذين كانت أدواتهم الاختبارات النفسية) مصممة لأغراض التقويم الفردى، وكان علم النفس الاجتماعى لا يزال وليدا فى نفس الوقت- أن يتحيزوا لهذا النمط من الإدارة، الذى وصف فى الكتابات المتأخرة بأوصاف سلبية كبيرة، مثل وصف بارتز Baritz (خدم السلطة)، ووصف تشاندلر Chandler (الأيدى المرئية)، حيث حلت هذه الأيدى المرئية للإدارة محل (الأيدى الخفية) لقوى السوق، وأدت إلى ظهور (الرأسمالية الإدارية).

وفى هذا الجو العلمى المشحون بالشك فى جدوى وأهداف (الإدارة العلمية)، ظهرت سلسلة من البحوث، لعبت دوراً هاماً فى تغيير الاهتمام وتبديله، أطلق عليها اسم (هوثورن) Hawthorne Studies، وبدأت عام ١٩٢٤، فى إحدى الشركات الصناعية بشيكاغو، واستمرت بقيادة إلتون مايو Mayo، استمرت خمسة عشر عاماً.

وقد حولت هذه الدراسات الاهتمامات الإدارية إلى العلاقات الإنسانية، ونتج هذا التحول عن أن البحوث المبكرة لهذا المشروع حول فعالية الإضاءة وفترات الراحة وطول يوم العمل فى الإنتاجية، لم تظهر نتائج إيجابية. بل إن بعض البحوث قدمت نتائج يصعب تفسيرها فى الإطار النظرى السائد. كما أن بعض هذه النتائج أظهرت أن بعض الظروف السيئة للعمل لم تؤثر على الإنتاجية تأثيرا بالغاً، كما كان متوقعا من افتراضات (الإدارة العلمية)، وإذا حدث أثر لبعض هذه الظروف، فإنه يتلازم فى الحدوث مع المشاعر السلبية لدى العمال، وهو التفسير الذى قدمه مايو للأثر الذى تحدثه فترات الراحة، مستندا فى ذلك إلى خبرته الكلينيكية، وسرعان ما تحول ذلك إلى منحى جديد فى الإدارة، يعتمد على العلاقات الإنسانية، ظهر لأول مرة فى كتابه عن (المشكلات الإنسانية فى الحضارة الصناعية)، الذى نشر عام ١٩٣٣، ومنذ ذلك الحين شاع ما يسمى (أثر هوثورن)، الذى يؤكد أن الإنتاجية تتأثر على نحو أكبر بالعلاقات الإنسانية، أكثر مما تتأثر بالظروف الفيزيائية والمادية للعمل.

ومنذ ذلك الوقت أيضا، شاع الاهتمام بدراسة موضوعات الدافعية، والاتجاهات، والروح المعنوية، لدى العاملين، وظهرت برامج تدريبية فى الإدارة، تركز على جانب العلاقات الإنسانية.

وكانت هذه هى الحسنة الوحيدة لدراسات هوثورن، بما أثارته من بحوث حول هذه

الجوانب، إلا أنه مع مرور السنوات، سرعان ما اكتشف النقاد أن التفسيرات المقدمة لم تكن إلا تحيزا للاتجاه المضاد لمنحى (الإدارة العلمية).

وفى هذا الصدد، تذكر أنستازى (Anastasi, 1979) أنه فى عام ١٩٧٩، وبعد مرور خمسين عاماً على بدء مشروع (بحوث هوثورن)، عقد فى نفس المكان مؤتمر حضره علماء النفس والإدارة والصناعة، وكان الانطباع الرئيسى السائد فى هذا المؤتمر، أن ما يسمى (أثر هوثورن)، وأسبابه وتضميناته للإدارة، يمكن إعادة تفسيره فى ضوء أطر نظرية مختلفة، بل إن النماذج النظرية المختلفة لدافعية العمل، يمكن لكل منها أن يزعم أنه أثر من آثار هوثورن، يدعمه.

ومن زاوية أخرى، يمكن القول إنه أجريت دراسات سعت لإعادة تحليل النتائج الأصلية، وأدت إلى إلقاء ظلال من الشك على التفسيرات الجارفة، المستندة إلى مفهوم العلاقات بين الأشخاص interpersonal وحده، ومن ذلك مثلا ما لاحظه النقاد من أن التغير فى معدل الأجر له أثر بالغ فى الإنتاجية.

ومن العوامل الأخرى التى أعيد اكتشافها، عامل (التغذية الراجعة المعلوماتية) Information Feedback، فقد قام بارسونز (Parsons, 1974) بتحليل سجلات الأداء، المفصلة والمتاحة لكل مشارك فى التجربة الأصلية، والتى كانت تقدم له، ويتم التشاور حولها ومناقشتها معه من فريق الخبراء النفسيين فى الدراسة.

وقد حاول بارسونز تطبيق مبدأ الاشتراط الإجرائى، وأثبت أن التعزيز المشروط Contingent reinforcement، الذى يزود به العامل من خلال هذا النوع من التغذية الراجعة، فى علاقته بنظام حوافز مالى، على درجة عالية من التفرد، ربما يكون أفضل تفسير للتغيرات التى لوحظت فى الأداء (*).

التوجه نحو منحى النظم:

ومنذ مطلع الخمسينات، ظهرت بدايات تحول جديد، بعيدا عن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل جماعات العمل، من نوع جماعات المواجهة face-to-face، نحو

(*) من الطريف أن نشير هنا إلى أن التجارب المبكرة لم تتحكم فى أثر الاتجاهات القبلية لدى المفحوصين، ويرى البعض أن هذا العامل قد يكون وراء النتائج التى حصل عليها الباحثون فى بداية المشروع. وقد شاع استخدام (أثر هوثورن) بعد ذلك فى علم النفس التجريبى، وفى التصميمات التجريبية عموما، حيث لا يلتزم الباحثون بالتحكم فى هذا المتغير.

الاهتمام بالتنظيم الكلى وأنماط الإدارة، باعتبارها نسقا أو منظومة.

وقد اتخذ المنحى السيكولوجى فى هذا الاتجاه صورة دراسات فيما يسمى (الإدارة بالمشاركة) participative management، التى كانت بداياتها عندما اندمج مركز بحوث ديناميات الجماعة (الذى أسسه كيرت ليفين)، مع مركز بحوث المسح، الذى أسسه بجامعة متشجان، رينيس ليكرت.

ولعلنا نشير هنا إلى أن نظرية التنظيم organization theory قد كشفت - منذ نشأتها طوال العقود الخمسة الماضية - عن طبيعتها، كميدان متعدد التخصصات inter-disciplinary، يهتم ببنية ووظيفة المؤسسات أو المنظمات أو المنشآت، ونشاط الأشخاص فيها. وقد اسهم فى نشأة وتطور هذا الاتجاه عدد كبير من العلوم، مثل الاقتصاد والهندسة وعلم الاجتماع وعلم النفس.

وكان الاتجاه التقليدى فى نظرية التنظيم يطبق نماذج عامة عديدة من السلوك الإنسانى، دون مراعاة للفروق الفردية أو آثار التفاعل، إلا أن الاتجاه المعاصر، الذى يعبر عنه فرع بازغ نام نشط فى علم النفس، وهو علم النفس التنظيمى Organizational Psychology، وهو الفرع الذى يمثل تطبيق منهج البحث فى علم النفس على سلوك الأفراد (إدارة وعاملين) فى سياق المنظمات، ويشمل- لذلك - على وجه الخصوص - موضوعات تشتق أساساً من نظرية الشخصية وعلم النفس الاجتماعى، مثل الاتجاهات والدافعية، وسياسات الإدارة وأنماطها.

ومن الشائع تقليديا منذ نشأة علم النفس التنظيمى الحديث، أن معظم الكتابات والبحوث فيه تتصل بالسياق الصناعى - إلا أن الميدان اتسع نطاقه الآن، وأصبح يشمل جميع أنواع المؤسسات والمنظمات والمنشآت، مثل المدارس والمستشفيات والمؤسسات الحكومية والوحدات العسكرية، ويزداد استخدام علم النفس التنظيمى فى هذه المجالات فى الوقت الحاضر.

ويمكن القول إن علم النفس التنظيمى الحديث موجه فى جوهره بفكرة المنظومة system، وهو المنحى الذى يلتزم به فى تناول جميع المشكلات، وبهذا المنحى استطاع علماء الإدارة الربط بين متغيرات عديدة، كان ينظر إليها فى الماضى (فى علم النفس الصناعى مثلا) على أنها منفصلة أو مستقلة بعضها عن بعض، مثل سمات الأفراد، وخصائص مهام العمل، ومعالم بيئة العمل. ولهذا لم يكن مستغربا أن يوصف علم

النفس التنظيمى الحديث بأنه موجه بالتفاعلات interaction-oriented .

وقد أدى هذا التوجه التفاعلى إلى إعادة إدراك النتائج غير المتسقة، التى كشفت عنها الدراسات الجزئية السابقة، وأصبحت قابلة لإعادة التفسير، فى نمط أكثر شمولا، وأكثر قابلية للفهم.

وفى إطار ذلك، نعرض للقضية المحورية فى الإدارة، وهى القيادة leadership والإشراف supervision ، وهى قضية تحتل أولوية خاصة فى الإدارة التعليمية.

القيادة والإشراف من منظور علم النفس التنظيمى الحديث :

إن نمط القيادة الذى يمارسه المشرف المباشر (الرئيس المباشر)، يحدد بدون شك كلا من الرضا عن العمل، والأداء فيه. وقد استندت دراسات هوثورن الشهيرة إلى مسلمة تؤكد دور العلاقات الإنسانية كما بينا، إلا أن الدراسات الحديثة أظهرت لنا مدى التعقد فى الموضوع، ونشير هنا على وجه الخصوص لبرنامجين بحثيين طورا المفهوم تطويرا جذريا، وهما برنامج جامعة متشجان، وبرنامج جامعة ولاية أوهايو.

١- **برنامج جامعة متشجان**: فى سلسلة من البحوث أجريت منذ عام ١٩٦١ فى معهد البحوث الاجتماعية فى جامعة متشجان، اهتمت أساساً بخصائص المشرف النّاجح، بإشراف ليكرت (Likert, 1961) ، وتناولت عدداً كبيراً من المنشآت الصناعية والمستشفيات والمؤسسات الحكومية والمنظمات التطوعية، وجمعت البيانات من جميع مستويات الإدارة ومن العاملين، فى مدى واسع من المهن، ابتداء من العمال المهرة والموظفين الكتابيين، وحتى المستويات المهنية العليا، واتسم التصميم العام لهذه الدراسات بالمقارنة بين الممارسات الإشرافية، التى تستخدم فى الوحدات (الأجود) و (الأسوأ)، من حيث الكفاية وتحددت محكات الكفاية فى ضوء المؤشرات الملائمة لكل وحدة، مثل الإنتاجية- الرضا عن العمل - الاستمرار فى العمل - المواظبة- إلخ - كان من النتائج الهامة التى توصلت إليها (دراسات جامعة متشجان)، أن المشرفين فى الوحدات ذات الإنتاجية العالية كانوا فى الأغلب من (النمط المتمركز حول العاملين)، بينما المشرفون فى الوحدات الأقل إنتاجية كانوا من (النمط المتمركز حول العمل).

ويقصد الباحثون بالتمركز حول العامل، أن المشرف يهتم بالمشكلات الإنسانية للعاملين، ويتسم بروح الصادقة والدعم للعامل، ويحافظ على شعور الفرد بقيمته

الشخصية، ويتولى فقط الإشراف العام، على نحو يسمح بحرية فردية أكبر فى القيام بالعمل.

وعلى العكس من ذلك، كان المشرف المتمركز حول العمل يهتم اهتماماً بالغا بالإنتاج ذاته، ويلاحظ مدى تطبيق العاملين للطرق المقننة للعمل، ويبالغ فى رؤية العمل عن قرب.

وقد اعترف الباحثون بالطبع بأن مثل هذه الدراسات المقارنة لا تسمح فى ذاتها بتحليل علاقات السبب والأثر، فمثلا يمكن القول إن الإنتاجية المنخفضة تؤدى إلى إشراف أكثر مباشرة وقربا، ودور أكبر للمشرف فى تركيزه على العمل، وليس العكس، وتوجد بعض النتائج التجريبية التى تدل على ذلك، منها أن مخرجات العامل worker output قد تنتج تغيرات فى السلوك الإشرافى (Harris & Lin, 1969).

٢- **برنامج جامعة ولاية أوهايو**: يوجد منحى آخر نحو الإشراف، يمثله برنامج جامعة ولاية أوهايو، الذى قاده فليشمان(Fleish man, 1953). ومن الطريف أن بحوث هذا البرنامج توصلت إلى نتائج مماثلة لتلك النتائج التى توصل إليها برنامج جامعة متشجان، حيث تحد السلوك الإشرافى ببعدين أساسيين، هما:

أ - **البعد الأول**: الاعتبار consideration ، وهو بعد ذو قطبين، أحدهما موجب، ويتسم بالصداقة والدفء وعلاقات إشرافية حميمة، والثانى سالب، ويتسم بالعلاقة التسلطية وغير الشخصية.

ب- **البعث الثانى**: تحديد البنية initiating structure ويدل على المدى الذى يخطط المشرف إليه للانشطة الجماعية الموجهة نحو إحراز الأهداف، وكيف يوجه هذه الانشطة.

وهذان البعدان يتشابهان إلى حد كبير مع التوجه المتمركز حول العاملين، والتوجه المتمركز حول العمل، كما حددته بحوث جامعة متشجان، إلا أن بحوث البرنامج الثانى (جامعة ولاية أوهايو) وجدت أن البعدين المشار إليهما مستقلان، ومعنى ذلك أن تقدير الشخص فى أحدهما لا يرتبط بتقديره فى الآخر، أى أن أيهما ليس من نوع (إما ... أو...).

وقد أكدت نتائج البحوث، أن تقدير المشرفين فى كليهما على أنهم ضعاف، برهن على أن هؤلاء القادة ضعاف وغير أكفاء، إلى حد عدم اهتمام رؤسائهم بإنجازاتهم.

وعلى الرغم من اختلاف النتائج تبعا للموقف، فإنه يمكن القول بوجه عام إن القادة الأكثر فعالية، هم أولئك الأعلى من المتوسط فى البعدين معا، أما المشرفون الذين يبرز فيهم أحد البعدين على حساب الآخر، فكانوا أقل فعالية.

وأكدت البحوث اللاحقة حول هذين البعدين أن العلاقة بين هاتين الخاصيتين فى الإشراف، ومؤشرات أخرى حول الروح المعنوية للعاملين، قد تكون منخفضة (Fleishman & Harris, 1963)، كما كشفت هذه البحوث عن بعض آثار التفاعل بين بعدى الإشراف، فمعدلات عدم الرضا كانت عالية بصفة عامة بين العاملين الذين يتسم المشرفون عليهم بأنهم أدنى فى الاعتبار، بصرف النظر عن درجة تحديد البنية لديهم.

وبالمثل، فإن المشرف المرتفع فى بعد الاعتبار، تكون معدلات عدم الرضا لدى العاملين الذين يرأسهم منخفضة، بصرف النظر عن درجة تحديد البنية لدى المشرفين.

أما المشرفون الذين هم على درجة متوسطة من الاعتبار، فقد ارتفع لدى العاملين معهم معدل عدم الرضا بطريقة منتظمة، من المستويات المنخفضة إلى المستويات المرتفعة، فى تحديد البنية.

ويوجد تفاعل مشابه بين تحديد البنية، ومحك كيف الأداء (Cummins, 1971).

التفاعل بين أسول الإشراف (الإدارة) ومتغيرات العامل والعمل:

تتوافر فى الوقت الحاضر أدلة كافية على أن الفعالية النسبية للأساليب المختلفة للإشراف والإدارة تعتمد على الخلفية الثقافية، والخصائص الشخصية للعاملين، وطبيعة العمل. وتؤكد نتائج البحوث أن كلا من بعدى الاعتبار وتحديد البنية لم يظهرا علاقة متسقة مع مؤشر الرضا عن العمل، أو محك الأداء، كما أكدت البحوث أيضا أن هناك فروقا فى الأساليب الإشرافية المفضلة لدى كل من العاملين والمشرفين.

كما وجدت دراسات أخرى تفاعلات دالة بين أسلوب الإشراف وخصائص الشخصية لدى العاملين والمشرفين (Herold, 1974).

وعلى أساس البحث على عدد كبير من المجموعات المهنية، توصل فيدلر (Fiedler, 1976) إلى نموذج لفعالية القيادة، يتضمن التفاعل بين أسلوب القيادة مع متغيرات المهام وسياق العمل.

ويمكن القول فى هذا الصدد أنه - مع تساوى العوامل الأخرى - فإن القيادة غير الموجهة، والمركزة على العلاقات الإنسانية، تكون أكثر فعالية فى الأعمال غير المحددة البنية، والتى يكون فهيا الأداء غير محدد نسبيا. أما القيادة الموجهة والمركزة على المهام، فإنها تكون أكثر فعالية فى الأعمال المحددة البنية، والتى تؤدى تبعا لمعايير محددة موضوعيا لمستويات الأداء والكفاية المهنية.

ولعلنا نشير هنا إلى أن التدريس، ينتمى إلى النوع الأول من المهام.

وتوجد مجموعة أخرى من المتغيرات، تلعب دورها فى فعالية القيادة، وتشمل: نوعية العلاقة بين القائد والأعضاء (الثقة، تقبل القائد، إلخ)، ودرجة السلطة الرسمية المخولة للقائد (سلطة التعيين والفصل، استمرارية الدور، إلخ). ويضم فيدلر هذه المتغيرات فى مقياس، لتحدد درجة تفضيل مواقف القيادة المختلفة.

وفى هذا الإطار، يحلل فعالية الأداء الجماعى، تحت تأثير أساليب قيادة مختلفة.

وقد كشفت نتائج فيدلر عن أن أسلوب التوجه بالعلاقات الإنسانية (الاعتبار) أكثر فعالية فى مواقف القيادة ذات الدرجة المتوسطة من التفضيل لدى الأعضاء، بينما تبين أن الأسلوب الموجه بالمهام (تنظيم بنية العمل) أكثر فعالية فى الحالات المتطرفة، من تفضيل موقف القيادة، سواء بالقبول أو الرفض.

وهذان الطرفان يمكن تمثيل أولهما برئيس محبوب من مرؤوسيه (درجة تفضيل عالية) فى عمل إدارى أو كتابى توضع فيه لوائح واضحة وسهلة التطبيق، أما الطرف الثانى (درجة تفضيل منخفضة)، فيمثله رئيس غير محبوب لمجموعة تؤلف لجنة لصياغة سياسة جديدة للتعليم.

أما القيادة من المستوى المتوسط من التفضيل، فيمكن تمثيلها بالمدرس الأول أو الموجه فى مدرسة كبيرة. إن هذا الموقف يتضمن ما يلى:

١- مهام المعلمين الذين يشرف عليهم المدرس الأول أو الموجه، المهام التخصصة، التى تتوافر فيها درجة كبيرة من عدم التحديد.

٢- الرئيس فى هذه الحالة لا يمكنه القيام بمهام القيادة، إلا إذا حظى بالثقة والتقدير من عدد معقول من مرؤوسيه.

٣- المنصب الذى يتولاه الرئيس فى هذه الحالة ليس دائما، ويتضمن سلطة إدارية محدودة.

وبـقى أن نشير إلى أنه على الرغم من أن معظم البحوث فى سيكولوجية الإدارة ركزت على آثار أسلوب القيادة على أداء العامل، فإن بعض الباحثين اهتموا بالمتغيرات التى تؤثر فى سلوك القائد (Barrow, 1978).

وتتوافر أدلة من مصادر عديدة، على أن القادة يعدلون من أنماط سلوكهم، تبعا للضرورات الموقفية.

وبصفة عامة، يمكن القول إن أسلوب (تحديد بنية العمل) أكثر استجابة لدرجة تعقيد الأعمال والمهام، بينما أسلوب (الاعتبار) أكثر استجابة لمستويات أداء العاملين.

خلاصة وتعقيب

يبدو لنا من هذا العرض الموجز لبعض اهتمامات سيكولوجية الإدارة- وخاصة ما يتصل منها بالقيادة والإشراف – انه لا توجد معادلة بسيطة، او وصفة سحرية، تصف لنا السلوك القيادى الناجح أو الفعال، فى جميع الظروف والأحوال والمواقف. فهنا – كما هو الحال فى جميع انماط السلوك التى تتضمن العلاقات بين الأشخاص – لا توجد مجموعة من القواعد البسيطة، من نوع (كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر فى الناس)؟ ، فالسلوك القيادى أو الإشرافى الفعال – كما يقول ليكرت (Likert, 1961)- يجب ان يكون توافقيا adaptive ونسبيا Relative، والاسلوب الذى يكون فعالا مع مجموعة معينة من الأعضاء، وفى موقف معين، قد لا يكون كذلك – بل وقد يكون معوقا – مع مجموعة أخرى، وفى موقف آخر.

وتوجد مجموعة من العوامل تؤثر فى ذلك، نعرضها فى خاتمة هذا المقال، لعلها تفتح الباب واسعا للبحث فى مجال الإدارة التعليمية:

أولا: دور الفروق بين الأفراد فى خبراتهم السابقة بأنماط القيادة، وما يترتب على ذلك من اختلافات بينهم وبين القائد فى إدراك أسلوب القيادة الذى يتعرضون له. أضف إلى ذلك الاختلافات فى القيم والأهداف والتوقعات، والفروق فى سمات الشخصية وخصائصها- هذه الفروق تفسر لنا ما يحدث حين يرحب أحد المرءوسين بأى مقدار من المسئولية أو درجة من الحرية يتوافر له من جانب قائده أو المشرف عليه، بينما ينفر آخر أو يفزع أو يشعر بالضياع أو عدم الأمن إذا حدث له ذلك.

ثانياً: دور سمات شخصية القائد وسلوكه التعودى الذى يمارس به القيادة مع مرءوسيه. ولعل من الطريف أن نشير هنا إلى ما يحدث حين يطرأ تغيير مفاجىء فى سلوك القائد أو المشرف، نتيجة لبرنامج تدريبى يتعرض له. إن هذ التغيير قد يدرك من جانب الأعضاء أو المرءوسين بالشك والريبة.

أضف إلى ذلك أن الممارسة القيادية التى لا تتسق مع خصائص شخصية القائد، والتى تسير فى اتجاه معاكس لنمط سلوكه الطبيعى أو المعتاد (أو سلوكه المميز، كما يسميه كرونباك)، هذه الممارسة القيادية تبدو اصطناعية وغير حقيقية.

ولعلنا بذلك نكشف مغالطة كبرى أشاعتها الكتب والمؤلفات الشائعة، وبرامج

التدريب المبسطة، التى تدور حول (كيف تتعامل مع الناس)؟ ، حيث لا يتفق هذا الأسلوب مع المنظور الحديث لسيكولوجية القيادة، لأنه يقوم على افتراض خاطىء مؤداه إمكانية توحيد أسلوب القيادة بين الجميع، وهو افتراض دحضته بحوث التفاعل بين السمات والمعالجات (ومنها أساليب القيادة)، التى تكاثرت فى الوقت الحاضر.

ثالثاً: ضرورة التنبه إلى عامل ثالث هام، وهو مناخ القيادة، أو السياق الإدارى الذى يمارس فيه القادة مهامهم وأدوارهم.

ويمثل هذا المناخ أو السياق سلوك واتجاهات وتوقعات القيادة العليا فى المؤسسة أو المنظمة، التى تشرف على قيادات من مستوى أدنى.

ولكن نوضح أهمية هذا المتغير، نشير إلى الأثر الذى يحدثه فى مشرفى الخط الأول (وليكن المدرس الأول فى المدرسة مثلا). إن هؤلاء لا يمكنهم العمل فى فراغ، فنجاحهم كمشرفين على (الخط الأول للإنتاج)، وكذلك فعاليتهم النسبية فى ممارساتهم الإشرافية، تتحدد بالبنية التنظيمية للمؤسسة (المدرسة مثلا)، والشروط الموقفية التى يوجد فيها كل منهم، ثم (وقد يكون الأهم) اتجاهات الإدارة العليا (ابتداء من وزير التعليم، وحتى مدير المدرسة والموجه الفنى).

رابعاً: يجب التأكيد على أنه بالنسبة للقيادة والإشراف الفعال، لا يكفى القول الشائع بالتوجه إلى العاملين والتركيز على العلاقات الإنسانية وحدها. فقد أكدت بحوث سيكولوجية الإدارة أن بعض البرامج التنظيمية التقليدية الموجهة والمركزة على الأعمال والمهام، لها فعاليتها، بينما لوحظ أن بعض البرامج الموجهة بالعلاقات الإنسانية يرفضها العاملون أنفسهم.

وقد أدرك باحثو جامعة متشجان – منذ وقت مبكر – حدود منحى العلاقات الإنسانية فى الإدارة والقيادة، كما تأكد ذلك الاتجاه بوضوح فى بعض دراسات جامعة ولاية أوهايو.

ولعل ذلك يؤكد أهمية الشعور بالإنجاز، الذى يوفره العمل نفسه للعاملين، ونمط التعزيز (المكافأة أو العقاب) الذى يترتب عليه.

المراجع

1- Anastasi, A. Fields of Applied psychology. New York:Mcgraw-Hill, (2nd ed.) , 1989.

2- Fleishman, E.A. The Description of Supervisory Behavior-J-Applied Psychol. , 1953, 37, 1-6.

3- Likert, R.New Patterns of Management. New York: Mcgraw-Hill, 1961.

الفصل الخامس

القيادة الإدارية فى التعليم (*)

ومن المؤكد أن نجاح أو فشل أية مؤسسة إنما يرجع إلى القيادة الإدارية لتلك المؤسسة، فهذه مسلمات قد اتفقنا عليها.

والقيادة - بصفة عامة - علم وفن، والعلم يتوفر فى البحوث والدراسات ومصادر المعرفة المتنوعة، والفن يتمثل فى خبرة القائد وإبداعه، ومهاراته فى الاستفادة من الجانب العلمى فى ميدان التطبيق حتى تكون قيادة فاعلة.

وبحكم التخصص ، وموضوع الورقة، وموضوع المؤتمر، نهتم بالقيادة الإدارية فى التعليم، والقيادة الإدارية التربوية فى التعليم مزيج من القيادة الإدارية والقيادة التربوية، ومن ثم فلابد من المزج بين الاثنين.

والقيادة الإدارية التربوية - كأحد أشكال القيادة - دور اجتماعى يقوم به قائد إدارى تربوى، تبرز لديه سمة القيادة، ويقوم بسلوك قيادى مع أعضاء الجماعة التى تشاركه فى العملية التربوية، لتحقيق أهدافها، وهكذا يمكن النظر إلى القيادة الإدارية التربوية كدور اجتماعى ، وكسمة شخصية، وكعملية - سلوكية.

ونحن نعرف أن القيادة الإدارية التربوية هى قيادة القوى العاملة فى العملية التربوية، فى مؤسسة تعليمية، وتوجيهها نحو الأهداف التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعى بينهم، بطريقة مؤثرة، تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أدائهم، إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة فى بناء الجماعة وتماسكها.

عشر أسئلة محيرة

وقبل أن أفصل ما قصدته، بأنها دور اجتماعى، وبأنها سمة من سمات الشخصية، وبأنها سلوك يمارس، سوف أطرح الأسئلة التى حيرتنى فعلاً، وهى على النحو التالى:

(*) للاستاذ الدكتور حامد زهران استاذ الصحة النفسية - عميد كلية التربية - جامعة عين شمس من وقائع المؤتمر السنوى الثانى / إدارة التعليم فى الوطن العربى ١٩٩٤.

- لماذا يوضع فى بعض المؤسسات التربوية قادة إداريون معينون غالباً بالأقدمية، وبعضهم غير تربويين؟ ومن مِن هؤلاء رفض تولى القيادة، وهو غير مؤهل لها؟
- ما مدى نجاح أسلوب وضع جهود تطوير وتحديث العملية التعليمية فى أيدى قيادات تربوية غير مؤهلة أو غير مدربة على تطبيقه ميدانيا؟
- لماذا يكبل القادة الإداريون التربويون المبدعون بأغلال الروتين والسياسات السلطوية الأعلى؟
- لماذا لا تقاس سمات القيادة والقدرات القيادية باستخدام اختبارات ومقاييس علمية؟
- لماذا تتخذ قرارات وتسن قوانين لا يؤخذ فيها رأى القيادات الإدارية التربوية فى الميدان، فيرتبكون حين يطبقونها، مثل قانون إلغاء الصف السادس الابتدائى، وقانون الثانوية العامة الجديد؟
- لماذا يواجه القادة الإداريون التربويون مشكلات لا يملكون حلها، تفرض نفسها فى الواقع التعليمى فى مصر، مثل مشكلة قيام مدرسين غير تربويين من فائض الخريجين، بالتدريس، ومشكلة قيام مدرسين بتدريس مواد غير مواد تخصصهم، ومشكلة كثافة الفصول، ومشكلة المدارس متعددة الفترات، ومشكلة الدروس الخصوصية؟
- لماذا يكتفى عند اختيار القادة الإداريين التربويين بأسلوب المقابلة، ولا تستخدم الاختبارات الموقفية وملاحظة السلوك والاختبارات والمقاييس النفسية؟
- لماذا يتولى بعض القادة الإداريين التربويين مناصبهم دون تدريب، أو بعد تدريب شكلى لا يكفى - لبضعة أيام فقط؟
- مَنْ مِنَ القادة الإداريين التربويين يدرس ديناميات الجماعة دراسة علمية عملية، تتناول خصائصها وبناءها وتماسكها، والاتجاهات السائدة فيها، ومشكلاتها؟
- مَنْ مِنَ القادة الإداريين التربويين يدرس أسباب انخفاض إنتاجية الجماعة التى يقودها، ويعمل على التغلب عليها، إسهاما فى رفع إنتاجية الإنسان المصرى؟

ونعود مرة أخرى إلى القيادة الإدارية التربوية كدور اجتماعى، لنجد أنها وظيفة اجتماعية وتنظيمية، وهذا الدور يتعلم، وأنتم تعلمون نظرية أن القادة يولدون ولا يصنعون، وأن فكرة الموهبة، وأن الإنسان مولود هكذا، لا تصلح علميا طبعا - فدور القائد التربوى دور ريادى، عندما يتفاعل مع الأعضاء لتحقيق الأهداف التربوية.

أهم وظائف القائد الإدارى

١- التخطيط للأهداف التربوية القريبة المدى والبعيدة المدى، وللعملية التربوية، بحيث تكون الأهداف واقعية، ممكنة التحقيق.

٢- وضع سياسة تعليمية، مستعيناً فيها بمصادر وسياسات السلطات الأعلى، ومصادر أعضاء الجماعة، ومساهماً فى إطار ما تفوضه له السلطة العليا والجماعة نفسها، بأمانة وإخلاص.

٣- الأيديولوجية، حيث يكون للقائد أفكار إبداعية، يدعمها إطار علمى.

٤- الخبرة الإدارية التربوية المتوفرة لدى القائد، والتى يستغلها وتظهر فى سلوكه.

٥- الإدارة والتنفيذ وتحريك التفاعل، لتنفيذ السياسة والمناهج، وتحقيق الأهداف، بإيجابية ونشاط.

٦- الحكم والوساطة، حيث يكون القائد حكما ووسيطا، فيما قد ينشب من صراعات وخلافات داخل الجماعة.

٧- الثواب والعقاب فى حالات الصواب والخطأ، بما يكفل المحافظة على النظام والانضباط، فى الجماعة.

٨- صيانة بناء الجماعة، من حيث علاقات الود والتجاذب والتعاون وطرق الاتصال المنظم بين الأعضاء، وإمكانات الحراك الرأسى والترقى.

٩- تنسيق الأدوار الاجتماعية ووظائف الأعضاء فى الجماعة، وحسن توزيعها، والقيام بسلوك الدور فى ضوء المعايير السلوكية السليمة، وتجنب صراع الأدوار.

١٠- نموذج سلوكى، ومثل أعلى للسلوك، وقدوة حسنة لأعضاء الجماعة.

١١- رمز للجماعة واستمرارها فى أداء مهمتها.

١٢- صورة للأب، ورمز مثالى للتوحد.

١٣- حارس معايير السلوك التربوى، فى ضوء تعاليم الدين اللوائح والقوانين والعرف والتقاليد.

١٤- محافظ على تقاليد الجماعة، وتيسير القوى التى تجذب الأعضاء للجماعة.

سمات شخصية القائد الإدارى

أما عن القيادة التربوية كسمة من سمات الشخصية، فإنها تكتسب وهى سمة مركبة، تضم سمات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية.

- وأهم السمات الجسمية، كما نعلم جميعا: الصحة الجسمية، والحيوية والنشاط، والخلو من الإعاقات.
- ومن السمات العقلية: الذكاء، والكفاءة العلمية، والثقافة الواسعة، والمعرفة الثرية، وسعة الأفق، وبعد النظر، ونفاذ البصيرة، وحسن التصرف، والتفكير الإبداعى، والطلاقة اللفظية، والقدرة على فرض الأفكار، والحكمة فى اتخاذ القرار، والقدرة على التأثير والإقناع.
- ومن السمات الانفعالية: المودة، والحب، والثبات الانفعالى، والنضج الانفعالى، والمشاركة الوجدانية، والثقة فى النفس، وقوة الإرادة، وضبط النفس.
- ومن السمات الاجتماعية: الانبساطية، وتكوين العلاقات الإنسانية والصداقات، والتعاون، والقدرة على الاتصال الاجتماعى، والمشاركة الإيجابية فى نشاط الجماعة، وروح الفكاهة، والمرح، والديموقراطية، والذكاء الاجتماعى، وتحمل المسئولية الاجتماعية، والتسامح، وحسن الاستماع، وتقبل النقد، واحترام الآخرين واحترام آرائهم، وإجادة الحوار، والانضباط، ومسايرة المعايير الاجتماعية.

وإلى جانب هذه السمات، سمات أخرى عامة كثيرة، مثل: حسن المظهر، واحترام الوقت والنظام، ومعرفة العمل، والموضوعية، والمساواة، والأمانة، والعدل، والصدق، والصراحة، والإخلاص، والاستقامة، والعفة، والإيثار ، والتدين، والتمسك بالقيم، والتواضع، والبساطة، والمرونة، والحزم، والشجاعة فى الحق، والمثابرة، والحساسية لمشكلات الأعضاء، والتوافق، والصحة النفسية.

وطبعاً، كان هذا من نتائج البحوث التى دارت حول هذه السمات، وبعضها خليط بين سمات وقيم.. إلخ، وهى موجودة للعرض، وكما ذكرت فى أحد التساؤلات، إذا كانت هذه السمات موجودة، فكيف تتحقق من مدى توافرها فى أى قائد من القادة التربويين، أم أن هذا كلام (فك مجالس)، أو كلام للاستهلاك الأكاديمى فقط؟

والقيادة الإدارية التربوية سلوك اجتماعى يمارس، وتظهر القيادة الإدارية التربوية حين يمارسّ فى المواقف الحقيقية فى الحياة اليومية، ومن أهم خصائص السلوك القيادى فى الإدارة التربوية بالطبع: المبادأة بالعمل، والإبداع، والمثابرة، والطموح المناسب للقدرات، ومحاولة تحقيقه بحيث يكون شعار القائد مع الأعضاء (اعملوا كما أعمل، وليس اعملوا كما أقول)، والتفاعل الاجتماعى النشط الواعى الإيجابى، بذكاء اجتماعى وإيثار (سيفسر الذكاء الاجتماعى فيما بعد، وهذه المصطلحات يجب أن يتدرب عليها أى قائد إدارى تربوى، حتى أعلى المناسب الإدارية فى المجال التربوى، وهذا شىء ناقص تماماً)، وفى مناخ اجتماعى ديموقراطى، ودور القائد هنا تيسير هذا المناخ وممارسته بالفعل، وممارسة السلطة لا التسلط، والتقليل – إلى أقصى حد ممكن – من استخدام المركز والسلطات المخولة، مع المرونة، والعلاقات الإنسانية النقية مع أعضاء الجماعة، بحيث يتوفر قدر كبير من الحب، ويكون الخوف قليلا، ومراعاة مشاعر الأعضاء، وتدعيم الفهم المتبادل والاحترام المتبادل، والصداقة، وحسن الإصغاء، وفتح قنوات الحوار، وحسن الظن بالآخرين.

وكذلك المحافظة على تماسك الجماعة، ولم شملها، ودعم القوى التى تجذب الأعضاء للجماعة، وتحقيق التكامل الاجتماعى فى الجماعة بين الأدوار المختلفة، بحيث يكون الشخص المناسب فى المكان المناسب، والعمل بمبدأ القيادة الجماعية، وتركيز العملية القيادية حول الجماعة، وصيانة بناء الجماعة، وخاصة بناء العلاقات الاجتماعية، الذى يقوم على التجاذب والتقبل المتبادل، والتعاون البناء، والعمل كفريق.

وكذلك تخطيط العمل وتنظيم السلوك الجماعى وتنسيقه وتوجيهه وتيسير العمل بسهولة، وضمان عملية الاتصال بين كل الأعضاء فى الجماعة، وإعلام الجماعة بحقائق الأمور، وإعلام الجماعات الأخرى بنشاط الجماعة، والتوافق النفسى والاجتماعى، والشعور بالسعادة بالعمل مع الجماعة، ولصالحها، وتقبل النقد بروح طيبة، والاستفادة منه، والاعتراف بالأخطاء، والمبادرة إلى إصلاحها، والتمثيل الخارجى للجماعة كسفير لها لدى الجماعات الأخرى، والعمل على تحقيق أهداف الجماعة، وتوجيه العمل الجماعى نحوه.

وكذلك الشورى، حيث يكون أمر القائد والأعضاء شورى بينهم، وخاصة أهل العلم والخبرة منهم.

وعندما تحدث العلماء عن سيكولوجية الإدارة، تناولوا بعض الدراسات والتجارب حول المناخ الاجتماعى فى الإدارة، حيث تشير دراسات مايو وهوايت وغيرهما، وكذا دراسات وبحوث وتجارب غيرهما، إلى أن المناخ الاجتماعى فى القيادة بعامة، والقيادة الإدارية التربوية بخاصة، يجب أن يكون مناخاً ديموقراطيا إقناعيا، لا ديكتاتوريا ولا فوضويا، وهذه قضية مسلم بها، وهذا المناخ الاجتماعى الديموقراطى فى القيادة الإدارية يتطلب من كل قائد إدارى أن يجرب بنفسه كل ما ذكر ميدانيا، وسوف يرى بكل تأكيد أن هذه البحوث ونتائجها تصدق، حتى ولو بعد حين، لأن هناك من يكون قد تعجل فى الحكم، ومن تكون الخبرات الشخصية قصيرة المدى هى التى تحكم توجهه إلى الخروج عن الأسلوب الديموقراطى، تحت أى بند من البنود، أو تحت أى مسمى من المسميات.

القائد الديمقراطى

وفى المناخ الديموقراطى، يحرص القائد على إشباع حاجات كل فرد من أفراد الجماعة، وبالتالى يأتى إشباع حاجات المجموع، ويسود الاحترام المتبادل للحقوق، وتتحدد الأهداف والسياسات والخطط وأوجه النشاط، نتيجة للمناقشات الجماعية والقرارات الجماعية، وتتوزع الأدوار والمسئوليات بقبول واقتناع، وليس عن طريق الأدوار وتوزيع النشرات.

والقائد الديموقراطى يشترك فى مناقشات الجماعة، ويشجع الأعضاء فى مناقشاتهم، ويتيح للجميع الفرصة لعرض أفكاره بحرية، ويحيطهم علما بخطوات العمل، ويكون موضوعيا فى المدح والنقد، وفى الثواب والعقاب، ويشجع النقد لأنه هو المستفيد منه أولا وأخيرا - هو والجماعة.

والأعضاء فى المناخ الديموقراطى يشعر كل منهم بمكانته، وبالرضا والارتياح، ويشعر بأنه مشارك إيجابى فى تحديد الأهداف، وفى التفاعل الاجتماعى، ويكون لديهم صلاحية تقديم المقترحات والمشورة، التى تلقى الاحترام، ويكون لكل منهم حرية فى اختيار رفاقه فى العمل كـ Team (فريق)، لأنه كما نعلم، إذا تم تشكيل أية مجموعة عمل بطريقة غير متآلفة، بهذا الشكل، فالنتيجة - كما نعلم - أن العمل الفردى أفضل من العمل مع فريق مكون بطريقة عشوائية.

كذلك فإن الأعضاء يشعرون بالـ(نحن)، وشعور الجماعة بالـ(نحن) مهم جدا لرفع

الروح المعنوية فى السلوك.

وإذا غاب القائد الديموقراطى، كان العمل فى غيابه مساوياً للعمل فى حضوره، كما نعلم جميعا، والسلوك الاجتماعى فى المناخ الديموقراطى يميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود والتجاوب بين القائد والأعضاء، وبين الأعضاء بعضهم ببعض، ويسود الشعور بالاستقرار والراحة النفسية، ويكون الإنتاج حسب الخطة الموضوعة، وعلى مستوى مرتفع، ويفخر الأعضاء بالإنجاز.

وفى حالة اختيار القائد فى الإدارة التربوية، فإن الوضع الأمثل هو أن يكون تولى القادة الإداريين التربويين لأدوارهم بالاختيار أو بالانتخاب، ويمكن الاستعانة بالاختبارات الموقفية فى اختيار القادة، ويكون ذلك فى مواقف حقيقية للقيادة الإدارية التربوية، حيث تتم ملاحظة أى الأدوار أكثر نجاحا، كما يمكن اللجوء إلى طريقة تحليل التفاعل فى اختيار القادة، على أساس الملاحظة للسلوك فى نماذج مصغرة من المواقف الإدارية التربوية العملية، وحبذا لو تم ذلك دون أن يدرك المتدرب أنه تحت الملاحظة، حتى يكون سلوكه تلقائيا.

وتستخدم المقابلة كذلك فى اختيار القادة للإدارة التربوية، بواسطة لجنة من القادة الإداريين التربويين الكبار، عن طريق تقدير المرشحين على أساس عدد من السمات المميزة فى القيادة الإدارية التربوية.

ويلجا البعض إلى استخدام الاختبارات النفسية، مثل اختبارات القيادة التربوية، واختبارات القيادة الإدارية، واختبارات الشخصية، واختبارات التوافق النفسى، واختبارات تقدير الذات، وغيرها.

وق أثبتت نتائج البحوث أن القائد الأفضل هو القائد المختار حسب القدرات القيادية، يليه القائد المنتخب، وأخيراً يأتى القائد المعين.

أما فيما يتعلق بالتدريب على القيادة الإدارية التربوية، فإننا إذا اتفقنا على أن القيادة سمة شخصيه تكتسب، ودور اجتماعى يتعلم، وسلوك يمارس، فإنه يمكن التدريب عليه، علميًا وعمليًا، حيث أثبتت الدراسات والبحوث العلمية أن الأفراد الذين يتلقون تدريباًا على القيادة، يكون أداؤهم أفضل من الذين لا يتلقون مثل هذا التدريب، من حيث استخدام الأساليب الديمقراطية، وارتفاع مستوى الروح المعنوية للأعضاء، وزيادة الحماس للعمل والاشتراك فيه.

وهذا التدريب على القيادة الإدارية لا يقتصر على التدريب عليها قبل توليها، ولكنه يشمل -أيضًا- التدريب عليها أثناء الخدمة، ويجب أن تستخدم فيه الطرق والأساليب المقدمة فى عملية التدريب وأن تستغرق الوقت المناسب.

ومن أنجح طرق التدريب على القيادة، طريقة القيام بالدور، حيث يقوم الفرد بدور القائد فى مواقف عملية متنوعة، أشبه ما تكون بمواقف الحياة اليومية، يمر المتدرب فيها بمراحل متتالية، تبدأ بالتعرف على السلوكيات المفروض تعلمها، ثم ممارسة هذا السلوك تحت الإشراف، ثم نقل ما تم تعلمه فى فترة التدريب إلى العمل الحقيقى فى القيادة.

ومن العوامل التى تساعد فى التدريب على القيادة:

* التدريب العملى على القيادة فى جماعات، حيث يتم مناقشة أهداف الجماعة، ومعرفة أسس العمل الجماعى.
* توافر المدرب الكفؤ، الذى يزود المتدربين بالعلم والخبرة والذى يكون قدوة حسنة لهم.
* تبادل الآراء وتدارس المشكلات والحلول بين المدربين والمتدربين.
* التدريب والتعلم القائم على الخبرة والممارسة، فى مناخ ديموقراطى.
* التدريب على وضوح التفكير واتخاذ القرارات والبت فى الأمور الطارئة والمفاجئة، وبعضها يفتعل -طبعًا- كأسلوب تدريبى.
* التدريب على النقد البناء والنقد الذاتى، وتقبل النقد بهدف تحسين السلوك.
* الاندماج فى برامج التدريب بما يضمن تغيير سلوك المتدرب بعد فترة التدريب.
* المرونة فى برامج التدريب حسب طبيعة الموقف ومتطلباته.
* دراسة علم النفس الاجتماعى بصفة خاصة، للإحاطة بالسلوك الاجتماعى ودوافعه وديناميـاته ومعاييره، والتفاعل الاجتماعى، والأدوار الاجتماعية، والقيم، وسيكولوجية القيادة... إلخ.

وفى القيادة الإدارية التربوية، يحسن أن تكون قيادة جماعية، حيث تتوزع المسئوليات القيادية على عدد من الأعضاء، ويشاركون فى القيادة حسب قدرات كل منهم، ولا تتركز فى يد قائد واحد، ويتعاون الجميع فى تحديد الأهداف، ويعملون على

تحقيقها، ويرجع الإنجاز إلى المجموع، وليس إلى شخص القائد.

وتتطلب القيادة الجماعية تخويل الأعضاء المشاركين فيها سلطات قيادية حقيقية، مما يخفف العبء عن القائد، ويزيد من تحمل المسئولية الاجتماعية، ويدرب صفًا ثانيًا وثالثًا، ويعبر عن الديمقراطية.

ومن متطلبات القيادة الإدارية التربوية أمور كثيرة جداً، اخترت منها خمسة فقط:

* أولها دراسة دينامية الجماعة، فالقيادة الإدارية التربوية الناجحة، لابد أن تتخذ خطوات إيجابية حقيقية فى دراسة دينامية الجماعة، لأن الجماعة كل دينامى متفاعل ومتغير، مما يلقى على القائد عبء دراسة خصائص الجماعة، وبناء الجماعة، وتماسك الجماعة وتكاملها، ومعاييرها وقيمها، والأدوار المختلفة فيها، والاتجاهات السائدة فيها، وعمليات التفاعل والتغيير والتطور، والنمو، والتعرف على ما يفسر هذا من دوافع وحاجات شعورية أو لا شعورية، وهذه مهمة جدا، إذ تفسر فى بعض الأحيان نقص الإنتاجية، على الرغم من كثرة العدد، وما يسود من تعارف أو تنافس لأغراض بعضها مشروع وبعضها غير مشروع، وبعضها يمكن أن يفسر تفسيرات غير مناسبة للسلوك.

* إقامة علاقات إنسانية، فالقائد عليه أن يدرس سيكلوجية العلاقات الإنسانية، وأن يراعيها، بحيث تتوافر فيها عناص حسن الاستماع، والاحترام، والتشجيع، والتقدير.

* التصرف بذكاء اجتماعى، حيث يجب أن يتميز سلوك القائد بالذكاء الاجتماعى، الذى يتمثل فى القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس، والتفاعل السليم معهم، مما يودى إلى التوافق الاجتماعى، وكما تعلمون، فإن من أهم مظاهر الذكاء الاجتماعى لدى القائد حسن تصرفه فى المواقف الاجتماعية، وتعرفه على الحالة النفسية للآخرين، وتذكر الأسماء والوجوه، وروح الدعابة والمرح.

* إتقان التفاعل الاجتماعى، الذى يعد أيضًا من هم متطلبات القيادة الإدارية التربوية الفاعلة.

* فهم سيكولوجية التفاعل الاجتماعى، بما فيه من تأثير متبادل بين الأعضاء، فالاتصال المستمر بين القائد والأعضاء أمر وارد، وعلى القائد أن يحرص على أن يكون التفاعل فى ضوء المعايير الاجتماعية التى تعتبر بمثابة Thermostat، أو منظم اجتماعى له، وعليه أن يعمل على إبراز التفاعل الاجتماعى، وبناء العلاقات الاجتماعية، وبناء

الاتصـال، وبناء القـوة وبناء الحراك- والقـائد الناجح هو الذى يحيط علمـا بالإطار المرجعى للتفاعل الاجتماعى، ويعرف ما وراءه من استعدادات ودوافع، وما يحدده من عـوامل حـيـوية ونفـسـيـة واجـتـمـاعـيـة وثـقـافـيـة فى آن واحـد إضـافـة إلى الخـصـائص الشخصية، مثل المهارات والعادات والتقاليد والمعتقدات والاتجاهات. والقائد الفاهم هو الذى يشارك فى التفاعل الاجتماعى، ويعرف أن له أنماطا، منهـا التفاعل المحايد المتـسـائل، والتـفـاعل المحايد المجيب، حيث توجـد فـئـات من الأشـخـاص يطلبـون تعليمات، وآخرون يعطون تعليمات من أجل التعرف على موضوع التفاعل، فلا يتهم الذى يتساءل بأنه جاهل. كذلك فإن هناك فئات من الناس يطلبون الرأفة، وآخرين يبدون الرأفة، من أجل تقييم موضوع التفاعل، وهناك أشخاص يطلبون اقتراحات، وآخرون يقدمون اقتراحات، من أجل تبادل المشورة. وفى نفس الوقت يوجد نمط من التفاعل الانفعالى السلبى، يقابله نمط من التفاعل الانفعالى الإيجابى، حيث توجد فئات من الأشخاص تعارض، وأخرى توافق، على اتخاذ قرار، وفئـات تظهر التوتر وأخرى تخفف التوتر، من أجل ضبط التفاعل، وفئات من الأشخاص تثير التفكك، وأخرى تحافظ على التماسك، من أجل إحداث التفـاهم، وكل هذا مـسـتوحى من نظرية ديفيز للتفاعل الاجتماعى، وهى تعطينا -فعلا- تنبيها أو تحذيرا من سوء فهم من يعارضون فى أى تفاعل اجتماعى، لأنهم جزء لا يتجزأ من التفاعل الاجتماعى فى أية جماعة عادية، ونحن نرفض الذين يوافقون بالإجماع -والذين يبدون الفهم هم- فى الحقيقة- غير مبالين، والذين يوافقون قد يكونون من المنافقين، أكثر منهم موافقين. وهكذا نجد أن على القائد الناجح أن يجيد التعامل مع أنماط المشاركين فى التفاعل الاجتماعي، فعند وجود موضوع للتفاعل، نجد بعض المشاركين يدعم ويوافق، وعلى القائد أن يشجعه على عرض موقفه، وأسباب دعمه، حتى يكسب به رفاقه، ومنهم من يرفض ويعارض، وعلى القائد أن يتدخل بحرص ليزيل التوتر الذى قد يحدث، ويستفيد من هذه المعارضة لصالح التفاعل، ومنهم من يتردد ويقف على الحياد، وكلنا يعلم بعض الأساليب التفصيلية (أنا أتحدث عن الخطوط العريضة فقط)، التى يوجهنا لها من يتناولون أنماط المشاركين فى المناقشات، كالثرثار والمتسائل والمتماحك والجامد والمتعالى والمدعى أنه يعرف كل شيء، والصامت الذى لا يتكلم أو لا يشارك... إلخ، وعلى العموم فإن التعامل مع هؤلاء جميعًا بحكمة، من أهم مهارات القيادة الإدارية.

أما عن تحمل المسئولية الاجتماعية، كمتطلب من متطلبات القيادة الإدارة التربوية، فإنه -فعلا- من أهم مسئوليات القائد الذى قلنا إنه قدوة بالنسبة لأعضاء الجماعة الذين

يعملون معه، وهى -بطبيعة الحال- مسئولية الفرد أمام نفسه أولا، وأمام الجماعة، وأمام الله عز وجل، وكما نعرف من دراسات الأستاذ الدكتور سيد أحمد عثمان ، أنه يجب أن يتوفر لدى القائد عناصر المسئولية الاجتماعية، التى تتضمن:

* الاهتمام، أى الانفعال مع الجماعة، أو الاتصال بها والتوحد معها، وتعقل هذه الجماعة.
* الفهم، أى فهم الجماعة، والأهمية الاجتماعية لسلوكه، وتأثيره على الجماعة.
* المشاركة، أى تقبل الأدوار الاجتماعية، والتنفيذ الفعال الإيجابى، والتقييم الموضوعى، وعلى القائد مراعاة أركان المسئولية الاجتماعية، من حيث الرعاية والتراحم والتكافل والهداية والنصح -فى إطار القيم والمثل والإتقان علمًا وعملا بنظام، ومع بذل أقصى الجهد، وعلى القائد أن يشجع مظاهر المسئولية الاجتماعية، حيث يسود التعاون والإصلاح والأمانة والقيام بالواجبات والمحافظة على المال العام وعلى سمعة الجماعة والصالح العام، والشعور بالانتماء (والكلمةالأخيرة وحدها تحتاج إلى دراسةوبحث خاص) .

وبعد، أيها الأخوة الأعزاء:

وفى ختام هذه الورقة، أعترف ان بعض ما جاء بها يصنف ضمن ما هو معروف، بل إنه معظمه فعلا، وبعضه يصنف ضمن ما هو كائن، وبعضه يصنف ضمن ما ينبغى أن يكون.

وقد قرأت على حضراتكم التساؤلات العشرة التى كانت بمثابة ما شغلنى عند كتابتها.

وأخيرًا، وليس آخرًا، اقول بكل ثقة إننا جميعًا نعرف ما ينبغى أن يكون فى عالم القيادة الإدارية التربوية، فالعالم متغير من حولنا، يملأ الدوريات العلمية بالبحوث الكثيرة المتراكمة والمتطورة والحديثة، عن سيكولوجية القيادة الإدارية، وسيكولوجية القيادة التربوية، وسيكولوجية القيادة الإدارية التربوية، وعلينا أن نجرب وأن نطبق فى مجتمعنا المصرى والعربى، حيث يوجد طابع خاص فى ميدان التطبيق، تلونه خصائص الشخصية المصرية، وخصائص الشخصية العربية، وهذا أيضًا ربما يكون مطروحًا كمجال للبحث، وهنا ادعو إلى إجراء البحوث الاكاديمية المشتركة، كما ذكرت بالأمس فى تعليقى على كلمة الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب، بين علم النفس والإدارة التعليمية، وإلى وجود التواصل بين الجهات الباحثة والجهات المنفذة، فى وزارتى التربية والتعليم العالى.

الفصل السادس

الإدارة التعليمية فى عالم متغير(*)

تقديم :

يعيش عالم اليوم تغيرات هائلة، تقاس معدلاتها فى السنوات الخمسين الماضية بما يعادل معدلات التغير التى حدثت خلال السنوات التى سبقتها.

ويشهد عالمنا المعاصر تقلبات وتحولات عميقة فى الربع الأخير من القرن العشرين، لم تترك مجالا من مجالات الحياة إلا وأحدثت فيه تغييرات واسعة وعميقة، فعلى الصعيد الاجتماعى نشهد تقلبات القيم والاتجاهات، والاهتمام المتزايد بشئون البيئة وحمايتها، والتطلعات المتزايدة من جانب الجماهير نحو ظروف عمل أفضل، ومستويات معيشة أحسن.

وعلى الصعيد السياسى، نشهد تزايد نغمة المكاشفة والمصارحة بين الجماهير والحكام، والميل إلى توسيع دائرة المشاركة فى القرار السياسى، على جميع مستوياته.

وعلى الصعيد الاقتصادى، نشهد تحولا كبيرا ومتسارعا إلى الاقتصاد العالمى، وإلى اتساع دائرة السوق، مع التركيز على جودة المنتج فى كل القطاعات.

أما عن التكنولوجيا، فإننا لا نستطيع بأى حال حصر التحولات والتقلبات التكنولوجية التى تمت على الصعيد العالمى منذ منتصف هذا القرن، سواء فى مجال المعلومات أو فى مجال المواد، أو فى مجال الهندسة الحيوية، وغيرها من مجالات الحياة الأخرى، مما جعل إيمان الناس يزداد فى التكنولوجيا، وفيما يمكن أن تحققه لهم من رخاء أو فناء.

ويشهد النصف الأخير من القرن العشرين انحسار الاستعمار بشكله التقليدى، وظهور أنواع جديدة من الاستعمار، هى - باختصار - الاستعمار الثقافى، واستعمار الديون الخارجية، واستعمار الشركات الضخمة، متعددة الجنسيات.

---

(١) للأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر - أستاذ الإدارة والتخطيط والتربية المقارنة - كلية التربية - جامعة الأزهر - ١٩٩٤.

ولا ينبغى أن نغفل ذلك الحدث العالمى الضخم الذى وقع منذ سنوات قليلة، وهز أركان الأرض من أقصاها إلى أقصاها، ونقصد به تفكك واحدة من القوتين العالميتين العظميين، وتركز القوة الدولية فى الدولة العظمى الباقية - ويبدو أن هذا الوضع لن يتكتب له الاستمرار طويلا، فنحن نلحظ اتجاها جديدا نحو ظهور مراكز قوة عالمية جديدة وعديدة، تعود بالذاكرة إلى تلك الحالة المشابهة التى كنت سائدة فى بداية الستينيات من هذا القرن.

والتعليم لا يستطيع أن يحيا بمعزل عن روح التغيير التى تحكم واقع الحياة من حوله، وإذا كان التعليم هو سبيل تجاوز التخلف الذى ينسب إلى العالم العربى، فإنه لن يكون كذلك إلا إذا حقق فى ذاته وبداخله ثورة تتوازى مع ما يحيط بالتعليم من ثورات فى التكنولوجيا، وفى المعرفة والمعلومات، وفى التطلعات والتوقعات - فالتعليم فى الوقت الحاضر يواجه مطالب وتحديات كبرى، يأتى فى مقدمتها:

أولا: زيادة الطلب على التعليم، بشكل وحجم لم يسبق له مثيل من قبل.

ثانيا: تزايد حدة المطالبة بربط التعليم بجهود التنمية ومتطلباتها.

ثالثا: تساعد حدة النداء بضرورة المشاركة الجماهيرية فى توجيه دفّة التعليم.

رابعًا: تزايد الإيمان بأن التعليم هو بمثابة العصا السحرية، التى يمكن أن تحقق الرفاهية والقوة للمجتمعات.

خامسا: المطالبة بإطالة فترة الإلزام فى التعليم.

سادسًا: المطالبة بتوسيع استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المؤسسات التعليمية، على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

وقد استطاعت مصر، ومعها الكثير من دول الوطن العربى أن تحقق بعض هذه المطالب والتطلعات منذ منتصف هذا القرن، فأصبح التعليم فيها حقا لجميع الأطفال من سن ٦ - ١٢ سنة، وإلزاميا وبالمجان، كما أصبح التعليم الثانوى والفنى بالمجان، وامتدت مظلة مجانية التعليم لتغطى جميع مراحل التعليم - ونجحت مصر فى مد الإلزام إلى ثمانى سنوات، ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية، باعتبارهما مرحلة التعليم الأساسى، كما نجح غيرها لأبعد من هذا بقليل.

وعلى صعيد التشريعات التعليمية، تنص التشريعات التعليمية فى مصر وفى بعض

البلدان العربية، على أن محو الأمية واجب وطنى، تجند له كل طاقات المجتمع.

وعلى الرغم من كل ما يقال عن هذه الانجازات وغيرها فى حقل التعليم فى الوطن العربى، فإن هناك إحساسا قويا ومناداة بضرورة إحداث تغييرات جوهرية فى بنية التعليم العربى، لتحقيق ثلاث غايات، متدرجة فى شدة التحدى:

١ – فالتغيير مطلوب لمواكبة المتغيرات المحلية والعالمية المؤثرة.

٢ – والتغيير مطلوب للتمهيد والإعداد للمواجهة الإيجابية مع المتغيرات المحلية والعالمية المؤثرة.

٣ – والتغيير مطلوب فوق كل هذا وذاك لاستباق المتغيرات، المحلية والعالمية.

ولكى يتحقق هذا التغيير فى مستوياته الثلاثة سالفة الذكر، فإنه يلزم الإجابة على تساؤلات أربعة – وبتعبير آخر، فإنه ينبغى أن نكون قادرين على مواجهة التحديات التى يتضمنها كل من التساؤلات الأربعة:

أولا: كيف تتلقى مؤسسات التعليم إشارات التغيير المحلية والعالمية؟

ثانيًا: كيف تستجيب مؤسسات التعليم لنداء التغيير؟

ثالثا: كيف تمهد مؤسسات التعليم لإحداث التغيير؟

رابعًا: كيف تقود مؤسسات التعليم التغيير فى مجتمعاتها وتوجهه؟

إن هناك حقائق ينبغى أن نعيها جميعا، قبل محاولة الإجابة على هذه التساؤلات، وهى تتصل – فى مجموعها – بالمعوقات الأساسية التى تعوق المؤسسات التعليمية فى الوطن العربى عن تطوير نفسها، وأهم هذه المعوقات – فى نظرنا – تتلخص فيما يلى:

أولا: عدم استيعاب بعض القيادات التعليمية لمتطلبات التغيير.

ثانيا: انتشار بعض أنماط السلوك التى تعوق مسارات لتغيير والتطوير.

ثالثا: القصور فى فهم التغيير المطلوب، وضعف الثقة فيه.

رابعًا: نقص المرونة الضرورية للتكيف مع التغيير.

إن أزمة التعليم فى الوطن العربى لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد، وإنما هى تنطلق – فى أساسها – من أزمة إدارة التعليم، فالدول العربية غنية فى مواردها، ولكنها فقيرة فى إدارة هذه الموارد.

إن الإدارة – بصفة عامة – هى حسن استخدام الموارد المادية والبشرية والمعنوية، لتحقيق أهداف محددة، ولذلك فإن إدارة التعليم بحاجة إلى ثورة تحاكى وتوازى الثورة التكنولوجية، فى الصناعة وفى التجارة وفى النقل وفى المعلومات – وهذه الثورة ذاتها قد انتجت ثورة فى الإدارة والتنظيم، أدت إلى حسن استخدام الموارد، وترشيد القرار، وزادت من كفاءة الإنتاج، وما علينا فى حقل التعليم سوى الاجتهاد فى محاكاة تلك الثورة، والاستفادة من تجاربها.

والآن....

كيف التعامل مع العالم المتغير ؟:

رأينا – فيما سبق – كيف تمتلىء الساحة الدولية بالمتغيرات والتغيرات، وأن هذه التغيرات ليست كلها من نوع واحد، فمنها ما هو اقتصادى، ومنها ما هو سياسى، ومنها ما هو ثقافى، ومنها ما هو تكنولوجى – وباختصار، فإن التغيير قد أصاب كل جوانب حياتنا، فالعالم الذى يحيط بنا متغير فى أساليبه وسياساته، متغير فى قيمه ومبادئه، متغير فى علاقاته وتنظيماته، متغير فى أدواته ووسائله، متغير فى أهدافه وتطلعاته، وهو – فى كل هذا – متغير إلى الأفضل وإلى الأسوأ فى آن واحد، ومتغير إلى أوضاع جديدة، سرعان ما تتغير وتتبدل.

وعندما نتطرق إلى الحديث عن (الإدارة فى عالم متغير)، فإننا ينبغى أن نتيقن أولا من أن التغيرات – بصفة عامة – تختلف عن بعضها البعض، من حيث شدة التأثير، ومجال التأثير، واتجاه التأثير، ومن حيث احتمال الحدوث وتكرار الحدوث. والإدارة الرشيدة عندما تواجه بمثل هذا الكم الهائل من التغيرات، فإن المنطق يتطلب أن تهتم – أول ما تهتم – بالتغيرات كثيرة التكرار، فالتغيرات واسعة مجال التأثير، فالتغيرات كبيرة الاحتمال، فالتغيرات قوية التأثير.

هذا، ونود – قبل أن نتعمق فيما ينبغى أن تكون عليه إدارة التعليم فى عالم متغير – أن نرسى بعض الأفكار التى هى بمثابة منطلقات للعرض والتحليل، فنحن أولا نسلم بوجود تغيرات عديدة على الساحتين الدولية والعربية، وأن بعض هذه التغيرات مواتية ومرغوبة، بينما البعض الآخر غير مواتية وغير مرغوبة، ونحن نؤمن بأنه كلما كانت الإدارة التعليمية منفتحة ومرنة، أمكنها أن تضاعف الفائدة من هذه التغيرات، وأن تقلل من تأثير سلبياتها، ونحن نتوقع كذلك أن التغيرات التى تمتلئ بها الساحتان

الدولية والعربية لن تستقر، ولن تكون فى ذاتها نهاية المطاف.

والتعامل مع التغيرات عامة يتطلب أمرين رئيسيين، أولهما الاستعداد لاستقبالها، والثانى التعرف عليها وعلى أبعادها، وعلى تأثيراتها المحتملة. والإدارة إذا عجزت عن هذين الأمرين، فإنها تفشل، وتقع المشكلة، وتصاب الإدارة بالتجمد أو الانطواء أو الانعزال، ومن ثم فإن الإدارة الفعالة فى عالم يموج بالتغيرات، وهى الإدارة الدينامية المؤثرة، وهى الإدارة المتغيرة المتطورة المتجددة.

وهناك العديد من الصعوبات تواجه الإدارة فى عالمنا المعاصر، الملىء بالتغيرات، ومن المفيد أن نميز بين هذه الصعوبات وبعضها:

١ - هناك صعوبات ترتبط بالأهداف، التى هى مبرر وجود الإدارة ذاتها - ومن أمثلة هذه الصعوبات، صعوبة تحديد الأهداف فى مناخ متغير، وصعوبة تحديد أولويات الأهداف، وصعوبة الربط بين المتغيرات والأهداف.

٢ - هناك صعوبات ترتبط بالظروف الداخلية للإدارة - ومن أمثلتها صعوبات ترتبط بإجراءات العمل ومسارات الاتصال، وصعوبات ترتبط بالموارد المالية والبشرية، وصعوبات ترتبط بتوزيع السلطات والاختصاصات، وصعوبات ترتبط بعلاقات العمل، والتعامل مع العنصر البشرى.

٣ - وهناك صعوبات ترتبط بالظروف الخارجية للإدارة - ومن أمثلتها صعوبات الأحوال السياسية أو الأحوال الاقتصادية أو الأحوال الاجتماعية والثقافية والقيم السائدة، وتعاظم الطلب على التعليم الجيد، وتزايد الآمال المعقودة عليه، وفوق كل هذا وذاك الصعوبات التى تنشأ عن عدم القدرة على التنبؤ، والتعرف على هذه الظروف الخارجية.

إدارة التعليم قضية متشعبة:

إن الحديث عن إدارة التعليم يشبه الحديث فى قضية متشعبة ومعقدة، يتعذر الإلمام بكل جوانبها، وإن أمكن الإلمام بكل جوانبها، فإنه يستحيل معالجتها جميعا فى مقال واحد، أو بحث واحد:

١ - فالحديث عن إدارة التعليم يمكن أن ينصب إلى إدارة التعليم فى مستويات التعليم المختلفة (جامعى - عالى - عامّ..)، أو فى أنواع مؤسسات التعليم المختلفة.

٢ – ويمكن أن ينصب الحديث عن إدارة التعليم على تعليم إدارة التعليم فى المعاهد والكليات.

٣ – ويمكن أن ينصب الحديث كذلك على إدارة التعليم كمهنة.

٤ – ويمكن أن يتجه الاهتمام إلى حركة البحث العلمى فى حقل الإدارة التعليمية.

وفى كل الحالات، فإن محور اهتمامنا عند الحديث عن (إدارة التعليم فى عالم متغير) يظل هو محاولة الوصول إلى تحقيق المعايشة الإيجابية الفعالة بين إدارة التعليم وعصر التغيرات الذى نعيشه.

تطور النظرة إلى إدارة التعليم:

قديما كانت النظرة إلى إدارة التعليم على أنها شخص بعينه (المدير)، يجيد الضبط والربط والتحكم والسيطرة،وتنفيذ النظم واللوائح والقوانين، بحرفيتها، ثم تطورت النظرة إليها، فأصبحت تعنى مجموع العمليات التى يتم بها تعبئة الموارد المادية والبشرية، المتوافرة والممكنة، من أجل تحقيق أهداف مؤسسة التعليم.

ومنذ أواخر الثمانينات من هذا القرن، أصبحت النظرة إلى إدارة التعليم تعنى السيطرة والتحكم فى التغيرات المؤثرة فى حركة التعليم، وتوجيهها جميعا لخدمة أغراض التعليم، بأعلى كفاءة ممكنة.

وفى وقتنا الحاضر، فإن إدارة التعليم أصبحت تعنى – بالإضافة إلى بعض ما سبق – الجهود المستمرة لتطوير المناهج والكتب، والتنمية المهنية للمعلمين، وتعزيز العلاقة المثمرة بين المدرسة والبيئة، وبين المدرسة ودنيا العمل، والتعامل مع العمل والناس المنخرطين فيه، بالمعلومات الصحيحة المتوافرة.

ومن المنظور المهنى، تعتبر الإدارة التعليمية – كعمل مهنى يرتكز على الإعداد والتدريب – مهنة حديثة، بالمقارنة بغيرها من المهن.

وفى داخل حقل التعليم ذاته، تعتبر الإدارة التعليمية تخصصا جديداً بالمقارنة بغيرها من التخصصات، فحتى عام ١٩٠٠، لم يكن هناك معهد أو كلية جامعية على الصعيد العالمى تقدم برنامجا متخصصا فى إعداد مديرى المدارس، بل كان يقوم بمهمة إدارة المدارس أفراد من أعضاء أسرة التعليم، تمرسوا فى العمل بالمدارس لفترات طويلة من حياتهم، وعرفوا الكثير من مشكلاتها وديناميات العمل بها.

ومنذ منتصف هذا القرن، بدأت السلطات التعليمية فى غالبية الدول المتقدمة تحس بأن أعباء إدارة مرفق التعليم قد أصبحت أكبر وأضخم من أن يقوم بها الهواة، مهما كانت خبراتهم، وبدأت هذه الدول تؤمن بأن الأمر أصبح يتطلب إعداد أفراد معينين، قد أحسن اختيارهم، إعداداً علميًا أكاديميًا، للقيام بإدارة المؤسسات التعليمية فى جميع مستوياتها.

أما عن صورة الإدارة التعليمية اليوم، فإنها تختلف تماما عن صورة الأمس، وبخاصة فى الدول الغربية، ففى الولايات المتحدة الأميريكية، نجد أن الإعداد العلمى والمهنى لمديرى المدارس قد أصبح أحد متطلبات شغل مناصب الإدارة التعلميية، بحكم القوانين التى تنظم العمل فى مجال التعليم، وأصبحنا نجد كليات التربية بالجامعات الغربية تقدم ضمن مناهج الدراسة المعتادة بعض المقررات المتخصصة فى الإدارة والإدارة المدرسية، بينما يقدم البعض الآخر منها برامج متخصصة لتدريب وإعداد مديرى المدارس.

ومن المفيد أن نذكر أن الاهتمام فى تدريس مقررات الإدارة التعليمية قد اقتصر – فى بادئ الأمر – على وصف البنيان التعليمى، ووصف أنظمته، وحصر وظائفه، ثم تحول هذا الاتجاه الوصفى البسيط تدريجيا إلى دراسة أكثر عمقا واتساعا لإدارة التعليم، وساعد على ذلك التقدم الكبير فى العلوم السلوكية، وفى استخدام نتائج بحوثها فى مجالات الإدارة الأخرى، كالصناعة والمال.

وعلى صعيد البحث الإدارى، نجد أن المنهج القانونى قد سبق غيره من مناهج البحث فى الظهور فى مجال الإدارة التعليمية، وقد ظهر هذا المنهج فى أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، واهتم فيه الباحثون بدراسة التاريخ الإدارى والشكل القانونى للإدارة، بدون الاهتمام بالمؤثرات التى تؤثر فيها وفى دينامياتها.

ثم ظهر المنهج التنظميى الوصفى فى أوائل القرن العشرين، وفيه اهتم الباحثون بدراسة البناء التنظيمى للحكومات والوزارات، ودراسة شئون الأفراد العاملين، والنواحى المالية والتنظيمية – كل هذا من ناحية الوصف فقط، وجاء – بعد ذلك – أصحاب المنهج الاجتماعى / النفسى، ليحاولوا فهم المواقف الإدارية، فى ضوء المؤثرات والعوامل الاجتماعية والنفسية، التى تخلقها وتؤثر فيها، وكانوا يؤمنون باستمرارية التنظيمات والعملية الإدارية.

وكان للدراسات والبحوث الاجتماعية والسلوكية، التى انتعشت قرب منتصف هذا

القرن، أثر كبير فى دعم هذا المنهج، وفى تفهم ديناميات الإدارة، على أساس علمى تحليلى.

وقد تضمنت اهتمامات أصحاب هذا المنهج الاجتماعى / النفسى دراسة التنظيمات والاتصالات غير الرسمية فى المنظمات، وأثرها على العاملين فى المنظمات، وذلك بالإضافة إلى دراسة الاتصالات الرسمية، وتأثرها بالتفاعل بين العاملين.

ثم ظهر المنهج الإيكولوجى ليوجه اهتمام الباحثين فى الإدارة إلى العلاقة بين الإدارة والبيئة التى تعمل فى اطارها، ومن حيث التأثير المتبادل بينهما. وقد بدأ هذا المنهج البحثى يأخذ مكانه الواضح منذ الحرب العالمية الثانية، نتيجة للاتصال الهائل بين الدول.

وقد تزامن مع ظهور المنهج الإيكولوجى، الاهتمام بالدراسات المقارنة بين الأنظمة الحكومية على الصعيد العالمى، وكان أن نشطت حركة البحوث المقارنة، التى أدت إلى الكثير من التعديلات والاصلاحات فى أجهزة الإدارة وتشريعاتها وهياكلها.

ومع ظهور حركة بحوث العمليات، والتقدم الهائل فى استخدام الحاسبات الالكترونية فى مجال الصناعة والحرب والأعمال، ظهرت الحاجة إلى استخدام تقنيات بحوث العمليات فى الإدارة، والاستفادة من أسلوب تحليل النظم فى فهم وتحليل وتشخيص وعلاج مشكلات الإدارة.

هذا، ويلاحظ أن جهود البحث العلمى فى مجال الإدارة التعليمية بدأت هى الأخرى تستفيد من خبرات الباحثين فى مجالات الإدارة الأخرى، وهذا - فى حد ذاته - يعتبر علامة صحية.

وعلى صعيد كليات التربية المصرية، وكثير من كليات التربية فى الوطن العربى، نجد أن الواقع الحالى للإدارة التعليمية يشبه - إلى حد بعيد - ما كان قائما فى الجامعات الغربية منذ حوالى ربع قرن، فالأنشطة البحثية ما زالت - فى معظمها - تعتمد على وصف الأوضاع الإدارية فى مؤسسات التعليم، وعلى إبراز المشكلات اليومية التى تواجه مسار الإدارة فى تلك المؤسسات.

وفى مجال تدريس الإدارة التعليمية، نجد أن الجزء الأكبر من اهتمام المقررات ما زال ينصرف إلى وصف الأوضاع والمشاكل الإدارية القائمة. كما أن تدريس هذه المقررات ما زال يتم بمعزل عن تدريس المواد التربوية الأخرى، وتبدو فى كثير من جوانبها كما لو

كانت عديمة الصلة بها، فيما عدا تلك الصلة العضوية التى نشأت بين الإدارة التعليمية - كتخصص أكاديمى - والتربية المقارنة كمنهج بحثى أصيل، نتيجة لإدماجهما فى قسم علمى واحد فى الكثير من كليات التربية العربية.

كانت هذه نبذة سريعة عن تطور الإدارة التعليمية، وعلى الرغم من أن التطور الذى حدث فى الإدارة التعليمية فى الوطن العربى يعتبر قليلا وبطيئًا، إلا أن المؤشرات تنبىء بأننا على الدرب نسير:

١ - فهناك تزايد فى أعداد كليات التربية التى أنشأت تخصصا مستقلا للإدارة التعليمية.

٢ - وهناك تزايد كبير فى أعداد المقررات الدراسية التى تدرس لطلاب التخصص فى الإدارة التعليمية فى الوقت الحاضر، بالمقارنة بعشر سنوات مضت.

٣ - وهناك أعداد متزايدة من الحاصلين على درجتى الماجستير والدكتوراه فى الإدارة التعليمية.

كل هذا بمقياس الكم، أما من منظور الكيف، فإن تقييم التطور الذى حدث فى حقل الإدارة التعليمية يحتاج إلى بحوث متعمقة، نرجو أن تجد من يهتم بها، وإلى أن يأتى هذا اليوم، فإننا نجد من المفيد أن نذكر بعض الحقائق عن واقع الإدارة التعليمية على المستوى الأكاديمى:

١ - ما زالت المكتبة العربية تفتقر إلى المراجع ذات القيمة فى موضوعات الإدارة التعليمية، المتقدمة والحديثة.

٢ - ما زال النصيب الأكبر من اهتمام الباحثين ينصب على وصف الأوضاع والمشكلات الإدارية القائمة فى المؤسسات التعليمية، بدون التعميق فى تحليل وتفسير هذه الأوضاع والمشكلات على أساس تنظيرى مقبول.

٣ - كثير من المفاهيم الإدارية الأساسية، التى هى بمثابة لبنات اللغة الإدارية، ما زال يحيطها الغموض، ويختلط بعضها ببعض فى كتابات الباحثين المتخصصين فى الإدارة التعليمية.

٤ - لا يوجد توحد فى مقررات الإدارة التعليمية التى تدرس بكليات التربية العربية، لا فى العناوين ولا فى المضمون.

٥ – ما زال تدريس الإدارة التعليمية بكليات التربية العربية قاصرا على مرحلة الدراسات العليا والدبلومات، وما زال الطريق صعبا أما تدريس مقرراتها فى مرحلة البكالوريوس والليسانس.

واقع التعليم فى الوطن العربى: صورة غير مضيئة:

من منطلق الاهتمام ببحث دور الإدارة التعليمية فى عصر التغيرات الضخمة والسريعة، فإن المنطق يتطلب أن نضع أمام المهتمين بتطوير الإدارة صورة واضحة ما أمكن عن واقع التعليم فى مصر وفى الوطن العربى، لكى نرى: ماذا يجب؟ وماذا يمكن لإدارة التعليم أن تفعله لمواجهة متطلبات المستقبل؟

ولتحقيق هذه الغاية، فإنه يمكن عرض صورة التعليم فى الوطن العربى – فى إيجاز – فى النقاط الآتية:

١ – المدارس والمعاهد فى حالة إزدحام غير مسبوق بالتلاميذ والطلاب، ويعانى من هذا الازدحام المعلمون والإدارة التعليمية.

٢ – تزايد حجم العمالة، وتداخل اختصاصاتها.

٣ – سلوكيات العاملين خليط متنافر من الجديد والقديم، الإيجابى والسلبى، المسئول وغير المسئول.

٤ – جمود الإجراءات وتقادم طرق العمل.

٥ – صناعة القرار – فى أحسن صورها – مسألة اجتهادية، قد تصيب وقد تخطئ.

٦ – علاقات العمل يسودها التنافس على موارد محدودة، مع غيبة الفرص المواتية للعمل الجماعى المسئول.

٧ – المناخ المدرسى يكرس الاستمساك بالمألوف، ويثبط الأفكار الجديدة الابتكارية.

٨ – القيادات الإدارية التعليمية حريصة أشد الحرص على أمنها الوظيفى، بالبعد عن مخاطر التجريب، وهى – فى جملتها – مسيطرة ومتسلطة.

وإزاء هذه الصورة القاتمة لواقع التعليم فى مصر وغالبية البلدان العربية، فإن التربويين – ومعهم كثيرون من المهتمين بشئون التعليم – يتفقون على أن التعليم فى الوطن العربى يعانى أزمة – أزمة فى كل جوانبه، ويؤمنون بأن مواجهة هذه الأزمة أصبحت

تحتاج إلى (ثورة) فى أنظمة التعليم، تشبه تلك التى حدثت من قبل فى مجالات الصناعة والنقل والاتصالات، وأن مستقبل الوطن العربى يحتاج منا الكثير، لمواجهة التحولات والتغيرات العالمية العاتية، وأنه لا ينبغى الانتظار حتى تحدث هذه التغيرات والتحولات، بل يجب أن نستعد لما هو جديد، وأن نستعد لتجربته، وتطبيقه إذا ثبتت فائدته لأهدافنا التعليمية.

وفى هذا المقام، لا ينبغى لأحد أن يواجه اللوم إلى إدارة التعليم وحدها، ولا أن ينتظر منها - وحدها - أن تخرجنا من أزمة التعليم، وذلك لأن ما تقدر عليه إدارة التعليم له حدود، ولأن مؤسسة التعليم فى البلدان العربية كيان تابع، وبالتالى فإن إدارة مؤسسة التعليم لا تستطيع أن تتولى مسئولية التغيير عندما تكون مؤسسات المجتمع الأخرى غير مستعدة، أو غير مؤيدة، للتغيير والتطوير. وهذه النظرة، وإن كانت تبدو حزينة قاتمة، إلا أنها نظرة واقعية لا يمكن إنكارها، وهذه الحقيقة لا ينبغى أن تثنى عزيمتنا عن تطوير التعليم، وإخراجه من أزمته، بل على العكس من ذلك، فإنها ينبغى أن تدفعنا بقوة أكبر إلى مساندة إدارة التعليم، وإصلاح بنيتها كى تتمكن من أداء دورها فى مواجهة تغيرات العصر.

وكلنا يعلم بوجود صراع، مستتر غالبًا وظاهر أحيانا، بين الرغبة فى التغيير، تحقيقا للمزيد من التقدم والازدهار، والرغبة فى بقاء الأوضاع على ما هى عليه، تحقيقًا لمناخ الأمن والسلامة وهذا الصراع يحدث على مستوى الأفراد ومستوى الأسرة ومستوى المؤسسات ومستوى المجتمع الكبير - والمطلوب من مؤسسة التعليم - فى عصر التغيرات الكبرى - أن تستجيب لما تتطلبه هذه التغيرات، وتدير التفاعل معها، والإفادة منها، بحيث لا يفقد العاملون مشاعر الأمن والطمأنينة، وهذا - فى حد ذاته - تحد كبير.

والإضافة إلى هذا التحدى، فإن هناك عقبات حقيقية تعوق جهود تطوير التعليم، لمواكبة متطلبات العصر، ومن هذه العقبات نذكر:

١ - كثرة التقلبات والتعديلات فى السياسة التعليمية، وضعف ارتباطها بالسياسات الخاصة بقطاعات النشاط الأخرى فى المجتمع.

٢ - قصور الإدارة فى فهم الواقع، وفى فهم أهداف التغيير، عندما يصبح التغيير ضرورة.

٣ - قصور العنصر البشرى عن الاستجابة الإيجابية لدواعى التطوير.

٤ - ضعف إمكانات التحرك فى الواقع، إلا التغيير المنشود.

بعض الدروس المستفادة فى مجال تطوير الإدارة:

إن تطوير الإدارة فى مجال الصناعة والتجارة والنقل، قد مكنها من تحقيق أهدافها، بكفاءة لم تعرف من قبل، وأصبح معروفا ان الدور الأعظم فى زيادة إنتاج المشروعات فى تلك الميادين، هو دور الإدارة والتنظيم، وقد ان الآوان لان نحاول ما حاوله غيرنا من قبل، وبالشكل الذى يلائم طبيعة المسئولية الملقاة على عاتق إدارة التعليم.

أولا: غنى عن القول ان دخول الحاسبات الالكترونية قد أكد أهمية قيام إدارة من نوع جديد، طالما ان هذه الحاسبات تحتاج - أولا وقبل كل شىء - إلى تنظيم إدارى متطور، يقوم على إدارة القرارات، والإشراف على تنفيذها - وهذا - فى رأينا - هو الدرس الأول الذى نستفيده من خبرات التطوير الإدارى فى ميادين الصناعة والتجارة والنقل.

ثانيا: إن ضخامة وتعقد المشروعات الصناعية والتجارية الحديثة قد جعل اخطاء الإدارة مكلفة، ولا تحتمل، ومن ثم أصبح الركون إلى الأساليب والنظريات الإدارية القديمة أمرًا ينافى منطق التطور، وأصبح ضروريا اللجوء إلى اطر جديدة فى الإدارة والتنظيم، كان منها اساليب التحليل الإجرائى Operational Analysis ، الذى يستهدف عقلنة القرارات، أو برمجة القرارات، والتى تنتمى إلى ذلك المنهج العلمى المعروف باسم منهج (تحليل النظم) Systems Analysis - وهذا - فى اعتقادنا - يمثل الدرس المستفاد الثانى.

ثالثا: اثبتت البحوث والتجارب ان الأفكار الجديدة والابتكارات عندما تدخل مؤسسة، فإن دخولها يكون فعالا عندما تاتى من خلال المستويات العليا. وتطوير الإدارة وجعلها أكثر كفاءة ربما يتطلب منا تشجيع دخول الابتكارات والتجديدات إلى المؤسسات من أسفل السلم الوظيفى إلى أعلاه، ومعنى هذا - من الزاوية الإجرائية - أن تجتهد إدارة مؤسسة التعليم فى عصر التغيرات إلى حث صغار الإداريين والفنيين والمعلمين على الابتكار، وجلب الأفكار الجديدة، ومعا ونتهم فى تجريبها، وتنفيذها فى الواقع متى أثبتت صلاحيتها ونفعها، مثلما فعلت بعض المشروعات الكبرى فى مجال الصناعة والتجارة.

ومن المنظور الإدارى، فإن ذلك معناه فتح واتباع قنوات اتصال جديدة، تسرى فيها الأفكار الجديدة والابتكارات فى غيرقنوات السلطة التقليدية فى المؤسسات - وهذا -

فى رأينا – يمثل درسا مستفاداً ثالثا.

رابعاً: من المديرين من يقاوم التغيير والأفكار الجديدة، ومنهم من يحسن استقبال هذه الأفكار ويتفاعل معها ويرحب بها، ولذلك فإن تطوير الإدارة التعليمية يتطلب التمييز بين هذين النوعين من المديرين، وتفضيل استخدام القادرين منهم على التفاعل والتفاهم مع التغيير والأساليب الجديدة المبتكرة، والقادرين – كذلك – على التعامل مع العالم خارج المؤسسة، ومتابعة كل ما هو جديد ومفيد من أفكار وأساليب وأنظمة – وهذا يمثل درسا مستفادا رابعا.

خامسا: وهناك دروس مستفادة أخرى يمكن أن تنير أمامنا الطريق لتطوير إدارة التعليم، منها ضرورة السعى إلى معرفة الحجم الأمثل لمشروعات التطوير التى يمكن أن تلقى نجاحا أكبر وأسرع فى القبول والتطبيق.

ومن الدروس المستفادة – كذلك – ضرورة تجنب إثارة الخوف والشعور بالتهديد فى نفوس العاملين، نحو أفكار التطوير الجديدة، وذلك لأن الجزء الأكبر من نجاح مشروعات التطوير الإدارى إنما يرجع إلى مدى الاطمئنان إلى نتائجها.

ومن مجموع هذه الدروس المستفادة، فإنه يمكن تلخيص ما يحتاجه تطوير الإدارة التعليمية، فى المتطلبات الآتية:

١ – ترشيد عمليات صنع القرارات.

٢ – تطوير المؤسسة التعليمية إلى منظمة مفتوحة، تدار بالأهداف، والمحاسبة بالنتائج.

٣ – تطوير المؤسسة التعليمية – سلوكيا، بالعمل الجماعى والقيادة الديموقراطية والعلاقات الإنسانية، وبالمهارة فى مواجهة التغيير وحل المشكلات.

٤ – تبسيط الإجراءات وتسهيل تدفق المعلومات.

٥ – تطوير التوجهات الرئيسية السائدة فى إدارة التعليم، من التعامل مع الثوابت الحاضرة، إلى التعامل مع المتغيرات ومع المستقبل.

هذا،ونود أن نؤكد أن كافة الجهود التى يمكن أن تبذل لتطوير إدارة التعليم، بما يجعلها أكثر استجابة وتقبلا للتجديد والتطوير لمواجهة متطلبات التعايش الإيجابى مع عصر التغيرات، إنما تدور حول ثلاثة محاور، هى:

أولا: الهيكل، الذى ينبغى أن يكون مناسبا لتحقيق أفضل تنسيق وتفاعل بين الأفراد.

ثانيا: النظم، ومنها نظم المعلومات، وينبغى أن تخلق وتدعم روح التكامل فى المؤسسة التعليمية، بحيث تؤدى إلى أفضل كفاءة ممكنة للموارد.

ثالثا: البشر، الذين ينبغى أن يتمتعوا بروح الخلق والابتكار، والقدرة على اتباع استراتيجيات الإدارة الهادفة إلى التجديد والتطوير.

الدراسات المستقبلية وتطوير إدارة التعليم:

إن مستقبل الشعوب اليوم ليس امتدادا مباشراً للماضى والحاضر، ولا يبنى من خلال تجارب الماضى أو تجارب الحاضر، بل يبنى من خلال التعرف على المستقبل المتوقع من جهة، والمستقبل المأمول الذى تبنيه هذه الشعوب انطلاقا من معرفتها بالمستقبل المتوقع من جهة ثانية.

وبمعنى آخر، فإن تجارب الماضى والحاضر لم تعد - رغم أهميتها - تكفى لبناء مستقبل الشعوب، بل لابد من نظرة مستقبلية تنبؤية، تكشف لها عن الاختيارات المتاحة، والتى يمكن تحقيق المأمول منها، بتوجيه الجهود وتركيز القوى نحوها.

ولم يعد هم العلماء الباحثين فى المستقبل التنبؤ بما سوف يكون فحسب، بل هم يستخدمون تنبؤاتهم كأداة لرسم (صورة ممكنة للمستقبل) فى شتى المجالات، ويضعونها أمام المسئولين عن سياسة الدول، على أنها تمثل الاختيارات المختلفة، التى يمكنهم أن يختاروا من بينها ما يؤثر على صورة المستقبل، كما يتمنونها.

وعلماء المستقبل عندما يفعلون ذلك، فإنهم يخلقون - من معرفتهم باتجاهات المستقبل - قوة يؤثرون بها على تلك الاتجاهات، ويوجهونها الوجهة الأفضل، وهم - بذلك - يصنعون المستقبل، إذا جاز لنا التعبير.

من ذلك نرى أن الدراسات المستقبلية تسعى إلى تحديد اتجاهات الأحداث، وتحليل المتغيرات التى تؤثر فى مسار هذه الاتجاهات، ولا يقف دورها عند هذا الحد، بل إن الدراسات المستقبلية تحاول تقديم الأدوات والوسائل التى يمكن أن تؤثر فى مجرى الأحداث المستقبلية، بما يرضى اختيارات المجتمع وقادته.

ولما كانت الدراسة المستقبلية لا تقوم من فراغ، بل تمتد جذورها من الماضى والحاضر، فإنه يتضح لنا أهمية الدور الذى تلعبه (المعلومات) الصحيحة عن الظواهر الحاضرة وجذورها الماضية، فهى حلقة لا غنى عنها فى التنبؤ بظروف المستقبل.

ولقد اهتمت الدراسات المستقبلية - ضمن ما اهتمت به من قضايا وظواهر - اهتمت بالثورة العلمية والتكنولوجية، التى بدأت تباشيرها منذ الخمسينات من هذا القرن، وأخذ عودها يشتد ويمتد منذ ذلك الوقت - هذه الثورة هى المرشحة لأن تكون هى ثورة بدايات القرن الحادى والعشرين، وفق ما تنبأت به الدراسات المتسقبلية.

وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال عن الكيفية التى تستطيع بها الدراسات المستقبلية أن تحتوى هذه الثورة، وأن تكشف عن نتائجها وآثارها، فى شتى مجالات الحياة.

وبالنسبة لنا - نحن أبناء الوطن العربى - لنا أن نتساءل عن الدور الذى ينبغى أن نلعبه إزاء هذه التغيرات التى سوف تنجم عن امتداد الثورة العلمية والتكنولوجية فى القرن الواحد والعشرين.

وبالنسبة لنا - نحن الرجال المسئولين عن تخطيط التعليم وإدارته - ماذا ينبغى أن نفعله من الآن، وحتى نهاية الثورة العلمية والتكنولوجية، إن كان لها نهاية،؟ وكيف يمكن أن يكون لنا الإسهام الأكبر فى تشكيل مستقبلنا؟

وبادى ذى بدء، ينبغى أن نؤكد على أن مؤسسات التعليم فى الوطن العربى مدعوة ومطالبة اليوم بمراجعة أساليبها وأنظمتها، والاستجابة لمتطلبات التغيير المتوقعة، ومطالبة بالنظر إلى الأمور نظرة مستقبلية، وأن تبنى برامجها الحاضرة فى ضوء المستقبل.

وهناك أكثر من مدخل يمكن أن يستعين به المهتمون بالدراسات المستقبلية فى التعليم، ولعل أهمها ما يلى:

١ - رسم صورة المستقبل، باعتباره صورة من الحاضر.

٢ - رسم صورة المستقبل، كامتداد طبيعى للماضى.

٣ -رسم صورة المستقبل المرغوب فيه، ثم الاجتهاد فى إحداث التغييرات المؤثرة فى تقريب هذه الصورة إلى احتمالات الواقع المستقبلى.

٤ - رسم صورة المستقبل الشاملة (والتى لا تقتصر على نشاط التعليم وحده، بل تحيط بأنشطة القطاعات الأخرى فى المجتمع)، آخذين فى الاعتبار أن التغيير المرغوب فى مستقبل التعليم وإدارة التعليم، لا يمكن تحقيقه بدون النظر إلى التغيرات المرغوبة فى قطاعات النشاط الأخرى.

وبطبيعة الحال، فإن الأخذ بالمدخل الأخير، وهو الأولى بالاتباع، يتطلب من مؤسسة

التعليم فى الوطن العربى البدء على الفور فى تطوير ادارتها، ولعل أفضل ما تبدأ به الإدارة التعليمية - لتطوير ذاتها - هو أن يكون هناك - فى برامج إعداد رجال الإدارة التعليمية - نصيب كاف، ينمى فيهم النظرة المستقبلية فى أمور التعليم.

التحديات الحقيقية أمام إدارة التعليم:

يمكن بلورة التحديات الحقيقية التى تواجهها إدارة التعليم - فى خضم عالمنا المتغير - فى ثلاث قوى عنيفة متفاعلة، يشكل كل منها ثورة - إن جاز لنا هذا التعبير:

١ - الثورة العلمية وتكنولوجيا المعلومات.

٢ - ثورة الطلب على التعليم.

٣ - ثورة التغيرات فى كل مجالات الحياة.

*** أما عن الثورة العلمية وتكنولوجيا المعلومات، فإنها يمكن أن تعاون الإدارة - إن شاءت - فى المجالات الآتية:**

١ - تحسين طرائق العمل وأساليبه.

٢ - تحسين نظم التخطيط والرقابة.

٣ - تحسين إدارة الموارد البشرية.

٤ - تحسين قياس الأداء والنتائج.

٥ - تحقيق التنسيق والتكامل بين الأنشطة المختلفة بشكل أفضل.

*** وفيما يتصل بثورة الطلب على التعليم، فإن إدارة التعليم عليها:**

١ - استخدام الطاقات المتاحة أفضل استخدام.

٢ - تهيئة المناخ الجيد للعمليات التعليمية.

٣ - التأكيد على أهمية التميز فى الأداء.

٤ - العمل على خفض تكلفة التعليم، بدون تدنى مستواه.

* وأما عن تعامل إدارة التعليم مع ثورة التغيرات فى كل مجالات الحياة، فإننا نرى أنه على إدارة التعليم:

١ - أن تعدل من توجهاتها، لكى تتلاءم مع الأمانى القومية.

٣ – أن تستثمر المعلومات من أجل التعامل مع متغيرات البيئة، لمصلحة عمليات التعليم.

٤ – أن تنمى آليات ذاتية، تستشعر ما حولها من تغيرات، وتوجه سلوكها وفق ما تتطلبه هذه التغيرات.

٥ – أن تهئ المناخ التنظيمى المواتى للابتكار والتجديد والإبداع.

٦ – أن تستحدث تنظيمات إدارية وتعليمية جديدة، تتسم بالمرونة والتحرر من القيود المفتعلة.

٧ – أن تتحول – فى توجهاتها وممارساتها – إلى اللامركزية الحقيقية، التى تحفز على الإبداع والتجديد.

٨ – أن تؤكد قيمة العمل الجماعى، والمشاركة فى اتخاذ القرار.

٩ – أن تؤكد الاهتمام ببحوث التطوير الإدارى والتحديث التنظيمى.

١٠ – أن تفتح باب التجريب أمام نماذج جديدة فى التنظيم المدرسى، تتلاءم ومتطلبات التغيير.

١١ – أن تهتم بإعداد المعلم القادر على العمل وسط التغيرات، والاستفادة منها فى تحقيق الأهداف المتجددة للتعليم.

١٢ – أن تؤكد على أهمية التدريب المستمر وإعادة التدريب، بما يتلاءم مع التغيرات فى كل مرافق الحياة.

١٣ – أن تطور أساليب ومعايير المتابعة وتقييم الأداء، بما يحرر الأفراد من قيود البيروقراطية المثبطة للتجديد والابتكار والتطوير.

* وعلى الصعيد الأكاديمى، فإننا نؤمن بضرورة تشجيع بحوث التنمية والتطوير، فى كل مجالات الإدارة التعليمية، مع التأكيد على أهمية تلاحم جهود الباحثين فى حقل الإدارة التعليم مع جهود الباحثين فى مجالات الإدارة الأخرى.

وفوق كل هذا وذاك، فإننا نتطلع إلى اليوم الذى توضع فيه نتائج البحوث الإدارية المتراكمة موضع التنفيذ.

المراجع

١ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **اتجاهات التربية فى البلاد العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية** تونس، ١٩٨٢م.

٢ – اليونسكو: **مستقبليات**؛ المجلد ٢٢، العدد١ ، ١٩٩٢ .

٣ –اليونسكو: مستقبليات؛ المجلد٢٢، العدد ٢، ١٩٩٢ .

٤ – « تغير النظم الجامعية فى أوربا »، **مستقبل التربية**؛ العدد ٨، ١٩٧٤ .

٥ – جابر عبد الحميد جابر، وطاهر محمد عبد الرزاق: **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**؛ دار النهضة العربية؛ القاهرة، ١٩٧٨م.

٦ – سعيد يس عامر: **بحوث ومقالات المؤتمر السنوى الأول لاستراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات**؛ مركز وايد سرڤيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩١ .

٧ – سعيد يس عامر: **بحوث ومقالات المؤتمر السنوى الثانى لاستراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال**؛ مركزوايد سرڤيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩٢م.

٨ – سعيد يس عامر: **قضايا هامة لإدارة التغيير**؛ مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩٢ .

٩ – صلاح الدين جوهر: **مقدمة فى إدارة وتنظيم التعليم**؛ مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥م.

١٠ – عبد الله عبد الدايم: **الثورة التكنولوجية فى التربية العربية**؛ ط٣، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١ .

١١ – على السلمى: **الإدارة الجديدة فى ضوء المتغيرات البيئية والتكنولوجية**؛ كتاب الأهرام الاقتصادى، مؤسسة الأهرام، القاهرة ١٩٩١ .

١٢ –على السلمى: **الإدارة المصرية فى مواجهة الواقع الجديد**؛ مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٣ – كلود س.، وجورج (الابن): **تاريخ الفكر الإدارى**؛ ترجمة أحمد حمودة، مكتبة

الوعى العربى، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٤ – محمد حسن يس، وإبراهيم درويش: **المشكلة الإدارة وصناعة القرار**؛ الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٥م.

١٥ – محمد محمود محمد حسنى: **بعض مفاهيم الدراسات المستقبلية فى التعليم، وأساليب البحث المستخدمة فيها**؛ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٥م

١٦ – محمد منير مرسى: **الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث**؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٧ – هيرمان كان وآخرون: **العالم بعد مائتى عام**؛ سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ترجمة شوقى جلال، الكويت، ١٩٨٢م.

18 - Coombs, A: **What the Future Demands of Education**; Phi Delta kappan, N.Y., 1981.

19 - Grey, H.L. (ed.): **The Management of Educational Institutions**; The Falmer press, Sussex, England, 1982.

20 - Ralph, B.Kimbrough&Michael Y. Nunnery: **Educational A dministration; 2 ed.**, Mc Millan Publishing Co., Inc., New York, 1983.

21 - Toffler, A.: **Future Shock**; Random House, N.Y., 1970.

الباب الثانى

الباب الثانى

الفصل السابع

الأدوار التدريسية والاجتماعية

لمعلم التعليم الثانوى والجامعى

بدول مجلس التعاون الخليجى

الفصل الثامن

- وظائف الإدارة التعليمية
- التخطيط والاستراتيجية التربوية
- التخطيط للمبانى والتجهيزات المدرسية
- الخريطة التربوية

الفصل التاسع

- وظيفة التنظيم
- المبادىء الرئيسية للتنظيم

الفصل العاشر

- التوجيه ومبادئه
- القيادة والرئاسة وانماطها
- الاتصال ووسائله
- اتخاذ القرارات

الفصل الحادى عشر

- التقويم ووسائله
- تقويم التلاميذ والإفادة منها إدارياً
- تقويم عمل المعلم فنياً وإدارياً

الفصل السابع

* الأدوار التدريسية والاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى والجامعى بدول مجلس التعاون الخليجى

مقدمة

تمشياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتقدم والتكنولوجى، وحاجة كل من الفرد والمجتمع، شهدت السنوات الأخيرة فى دول مجلس التعاون الخليجى نهضة حضارية شاملة أدت إلى الاهتمام بالتعليم من حيث الكم والكيف، وتبنى سياسات تعليمية من شانها تطوير النظم التعليمية والارتقاء بها فى كل من المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وبرامج وطرق إعداد المعلمين لمختلف المراحل التعليمية.

ونظراً لأن المعلم هو أحد العناصر الرئيسية فى العملية التعليمية فلن يأتى اليوم الذى نستغنى عنه على الرغم من التقدم العلمى والتكنولوجى فى طرق التدريس والوسائل التعليمية ذلك لأن المعلم الجيد حتى مع مناهج دراسية ضعيفة يمكن أن يؤدى إلى نتائج إيجابية، بالإضافة إلى أنه يوفر المرونة فى سير العملية التعليمية وتهيئة فرص المناقشة لجميع الطلاب ومراعاة الفرق الفردية بينهم.

واتفاقا مع التطورات العصرية السريعة التى تسود المجتمعات العالمية بصفة عامة والمجتمعات الخليجية بصفة خاصة، فانه أصبح من الضرورى للمعلم فى منطقة الخليج العربية أن يتولى مسئوليات تدريسية واجتماعية عديدة ومتنوعة، منها ما هو تقليدى فى مسماه ومستحدث فى محتواه، ومنها ما هو مستحدث فى مسماه ومحتواه إذا أردنا لنظمنا التعليمية أن تأخذ بعوامل التقدم والنهضة الشاملة. وبناء على ذلك فإن هذه الورقة ستتعرض إلى الادوار التدريسية والاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى والجامعى فى

---

* الندوة الاقليمية للتطوير المهنى لاعضاء هيئة التدريس فى جامعات دول مجلس التعاون الخليجى العين ٣٠مارس- ٢ إبريل ١٩٩٣م.

دول مجلس التعاون الخليجى وذلك من خلال محورين رئيسيين هما:

المحو الأول ويدور حول الأدوار التدريسية والاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى حيث يركز على عنصرين رئيسيين:

العنصر الأول: الأدوار التدريسية لمعلم التعليم الثانوى.

العنصر الثانى: الأدوار الاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى.

المحور الثانى ويدور حول الأدوار التدريسية والاجتماعية لاستاذ الجامعة حيث يركز على عنصرين رئيسسين:

العنصر الأول: الأدوار التدريسية لاستاذ الجامعة.

العنصر الثانى: الأدوار الاجتماعية لاستاذ الجامعة.

ونظرا لتعدد هذه الأدوار التدريسية والاجتماعية لكل من معلم التعليم الثانوى وأستاذ الجامعة فإن الورقة الحالية ستركز على بعض الأدوار المستحدثة والتى نتوقع أن يقوم بها المعلم فى دول مجلس التعاون الخليجى.

المحور الأول: الأدوار التدريسية والاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى

أولاً: العنصر الأول:

الأدوار التدريسية لمعلم التعليم الثانوى:

من الملاحظ أن عمليات التجديد والتطوير التى شهدتها العملية التعليمية ومنطقة الخليج العربى خلال السنوات الأخيرة قد القت على معلم التعليم الثانوى اعباءا ومسئوليات تدريسية جديدة إلى جانب أدواره المتعارف عليها، حيث أنه من المتفق عليه أن هناك أدوارا تدريسية ثابتة إلى حد ما ومنها، **أولاً** كدوره كناقل للمعرفة واحد مصادرها الأساسية، ومرشد وموجه لمصادر المعرفة الأخرى، **وثانيا** دوره فى مساعدة طلابه فى اختيار عناصر المعرفة المناسبة للمواقف التعليمية أو المشكلات التى تعترضهم سواء فى المنهج الدراسى أو حياتهم اليومية، **وثالثاً** دوره فى تزويد طلابه بمهارات البحث العلمى التى تساعدهم فى النقد البناء للمعرفة، **ورابعا** دوره فى توجيه وبناء الخبرات التعليمية المناسبة للحاجات التعليمية لطلابه، **وخامساً** دوره الفعال الإيجابى مع جميع طلابه ذوى القدرات العقلية والميول والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة، وتوجيه كل منهم طبقا لقدراته وميوله، **وسادسا** دوره فى استخدام طرق

التدريس والمهارات الفنية التى من طريقها يستطيع مساعدة طلابه فى الكشف عن المعلومات وتعديل السلوك، وسابعاً دوره كخبير فى اختيار الوسائل التكنولوجية الحديثة فى العملية التعليمية، وثامنا دوره كمقوم عادل وموضوعى لأداء طلابه مستخدماً الوسائل المختلفة لتشخيص مستوى التحصيل الدراسى لطلابه وعلاج نقاط الضعف لديهم، ومسئول عن النمو المتكامل لشخصياتهم.

إلا إنه توجد بعض الأدوار التدريسية المستحدثة لمعلم التعليم الثانوى والتى تتفق مع التغيرات العالمية والخليجية والتربوية المعاصرة والتى نود التركيز عليه واهميتها:

١- دوره كخبير فى استخدام التكنولوجيا الحديثة لتسهيل عملية التعليم والتعليم:

تمشيا مع زيادة استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة بأنواعها المختلفة فى تسهيل عملية التعليم والتعلم، فإن هناك دوراً إضافيا يجب أن يقوم به جميع المعلمين فى مختلف تخصصاتهم الدراسية، ويتمثل هذا الدور فى معرفة أنواع هذه الأجهزة وطرق استخدامها فى المواقف التعليمية المختلفة، ومن أهم هذه الأجهزة الحاسوب حيث أشارات بعض الدراسات العربية والتى أجريت على منطقة الخليج العربى إلى أن هناك جهودا تبذل لتعميم استخدام الحاسوب لتطوير العملية التعليمية فى المنطقة، وتساير هذه السياسة ما يحدث فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث ما يقرب من ٩٠٪ من مدارس التعليم قبل الجامعى فيها ادخلت نظام الحاسوب فى مناهجها ووسائلها التعليمية. والمعلم مطالب هنا بضرورة التعرف على الأهداف التعليمية من استخدام الحاسوب وطرق استخدامه وبرامجه ولغاته لمساعدة طلابه فى محو أمية الحاسوب لديهم واستخدامه كمعين فى العملية التعليمية التعلمية وحل كثير من المشكلات التى تواجههم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

٢- دوره كموجه فى التعلم التعاونى:

نظراً لأن أسلوب التعلم التعاونى له مجموعة من الإيجابيات التى يمكن ان تغطى بعض سلبيات أسلوب التعلم التنافسى السائد فى نظمنا التعليمية، وتمشيا مع التجارب العالمية العديدة التى اجريت فى كثير من الدول المتقدمة وأظهرت نتائج إيجابية للتعلم التعاونى ومنها أنه يساعد فى رفع مستوى التحصيل الدراسى لجميع الطلاب ويشجعهم على مساعدة كل منهم للآخر، وتطبيق طرق التعليم الفردى وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، بالإضافة إلى إنه يساعد فى نمو اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتعلم، بين

المعلمين والطلاب والإداريين، ويسهم فى حل كثير من المشكلات المعرفية والاجتماعية والتأخر الدراسى بين الطلاب.

فإن المعلم مطالب باستخدام هذا الأسلوب التعاونى فى بعض المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها، ومن ثم فإنه يجب أن يكون على دراية كافية بأهمية التعليم التعاونى ونماذجه والتجارب السائدة فيه، واختيار المناسب منها لبيئة المدرسة وطبيعة الدرس ومستوى الطلاب، وأن يتخير أساليب التقويم التى تتفق مع مبادىء التعلم التعاونى وأهدافه. واضافة إلى ذلك فالمعلم مطالب أن يكون على علاقة وثيقة بزملائه المعلمين والإداريين لأن التعلم التعاونى يعتمد أساسا على تعاون كل من الطلاب والمعلمين والإداريين.

٣- دوره كمكتشف للمواهب والقدرات الإبداعية للطلاب:

نظراً لأن مرحلة المراهقة هى مرحلة تفجر الطاقات الإبداعية والمواهب الابتكارية، وأن المجتمعات الخليجية المعاصرة تمتلك كثيراً من طلاب المرحلة الثانوية الذين يتمتعون بما لديهم من قدرات واستعدادات إبداعية فى مختلف المجالات، بالإضافة إلى أن الإبداع هو الوسيلة الأساسية التى اعتمدت عليها الدول المتقدمة فى حركة تطورها، فإن المعلم العصرى فى مجتمعاتنا مطالب ومعه جميع القائمين علي العملية التعليمية بتهيئة الظروف والبيئة داخل حجرة الدراسة والمدرسة والمجتمع، والتي تساعد فى الكشف عن هذه القدرات والمواهب بين الطلاب وتنميتها بشتى الطرق والوسائل الحديثة إذا أردنا لمجتمعاتنا الخليجية أن تأخذ مكانها بين دول العالم المتقدم، وإذا أردنا كذلك للمعلم وللمدرسة أن يؤديا دورهما كما يجب أن يكون فى هذه العملية.

٤- دوره كموجه فى التعلم للتمكن والاتقان:

من الاتجاهات العالمية فى العملية التعليمية والتى لعبت دوراً هامًا فى تطويرها ظهور اتجاه التعلم للتمكن أو الاتقان MASTERY LEARNING الذى يلعب دوراً كبيراً فى عملية تفريد التعليم التى بدأت تأخذ بها معظم مدارس الدول المتقدمة. ويهدف التعلم للتمكن إلى الوصول بالمتعلم إلى مستوى من الدقة والاتقان لمهارة سلوكية معينة فى المجال المعرفى والوجداني والنفسى والحركى. والمعلم الآن مطالب بإدخال بعض التجارب والنماذج المرتبطة بالتعلم للتمكن فى حجرة الدراسة والوقوف على طبيعته وأهدافه

وكيفية تطبيقه بما يتناسب مع إمكانات مجتمعنا الخليجى والطلاب والبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة التى يعمل بها.

٥- دوره كمرشد فى عملية التعليم الذاتى:

طبقًا لانتشار مفاهيم جديدة فى التربية خلال السنوات الأخيرة مثل التعليم مدى الحياة LIFE LONG EDUCATION والتعلم الذاتى SELF LERNING والتطور السريع فى وسائل الاتصال والإعلام والتوسع فى استخدامها فى العملية التعليمية، بالإضافة إلى تبنى الفلسفات التربوية التى تؤكد على محورية المتعلم للعملية التعليمية وعلى نشاطه وإيجابياته وخبرته فيها، فإن معلم اليوم مطالب بالقيام بدوره كمرشد وموجه فى عملية التعلم الذاتى وذلك عن طريق مساعدته للطالب لكى يكتشف المعرفة والمهارة بنفسه، وكيفية الاستفادة منها فى المدرسة وفى الحياة اليومية، وينمى اتجاهات إيجابية نحو التربية المستمرة.

ثانيًا: العنصر الثانى:

الأدوار الاجتماعية لمعلم التعليم الثانوى.

فى ضوء التغيرات المستحدثة فى كل من المجتمع العالمى والمجتمع الخليجى المعاصر والاتجاهات والممارسات العالمية الحديثة فى التربية، لم يعد دور معلم المرحلة الثانوية فى دول مجلس التعاون الخليجى مقصورا على الأعمال التدريسية داخل حجرة الدراسة كما يعتقد البعض، ولكنه يتعدى ذلك إلى كثير من الأعمال سواء داخل حجرة الدراسة أو المدرسة أو المجتمع ولا تقل هذه الأعمال أهمية عن أعماله التدريسية ويقصد بها «الأدوار الاجتماعية» التى تشير إلى مجموعة الأنشطة الاجتماعية المتوقعة من المعلم داخل حجرة الدراسة والمدرسة والمجتمع ككل. وغالبا ما لا تتضمن هذه الأدوار فى المقررات الدراسية الصريحة التى تطرح على الطلاب، ولكنها متضمنة فيما نطلق عليه المنهج الخفى أو المستتر HIDDEN CURRICULUM الذى يشمل أنماط السلوك والاتجاهات والقيم والمعلومات التى يكتسبها الطالب عن نفسه وعن الآخرين وعلاقاته بهم وعن المجتمع وعناصره. أن مسئولية المعلم هنا في المقام الأول توجيه الطلاب وإرشادهم نحو اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية التي تتفق مع أصالتنا العربية وديننا الإسلامى، ويمكن القول إن الأدوار الاجتماعية للمعلم متشابكة ومتفاعلة حيث يصعب الفصل بينها، وأن مسئولياته المرتبطة بهذه الأدوار تزداد داخل حجرة الدراسة باعتباره

الراشد الوحيد فيها، وتقل هذه المسئوليات تدريجيا فى المدرسة ثم فى المجتمع، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلم هو المخطط والمنفذ والمقوم لمعظم هذه الأدوار.

ونظرا لأن الأدوار الاجتماعية التى نتوقعها من معلم التعليم الثانوى فى المجتمعات الخليجية المعاصرة كثيرة ومتنوعة، منها ما هو تقليدى ومتعارف عليه مثل دوره كمطبع اجتماعى لطلابه، ورائد للأنشطة الصفية والمدرسية، ودوره كقدوة حسنة لطلابه فى أقواله وأفعاله وعضو فى المهنة التى ينتمى اليها محافظا على تقاليدها وأخلاقياتها. إلا أنه فى نفس الوقت ظهرت مجموعة من الأدوار الاجتماعية المستحدثة والتى تفرض على المعلم أن يقوم بها سواء داخل حجرة الدراسة أو المدرسة أو المجتمع. وفيما يلى عرض مختصر لأربعة من هذه الأدوار:

١) دوره كضابط اجتماعى:

تواجه المجتمعات الخليجية المعاصرة مجموعة من التحديات والتيارات الفكرية والثقافية الأجنبية التى تحاول أن تخترق عقول الشباب المراهقين والمجتمع بشتى الطرق بهدف النيل من قيمنا الإسلامية الحميدة وعاداتنا وتقاليدنا العربية الأصيلة. وبناء على ذلك فإن المدرسة هى المؤسسة الاجتماعية الرسمية الأولى التى تتولى مسئولية المحافظة على هذه القيم والتقاليد وتماسك المجتمع ومحاربة كل ما هو دخيل على ثقافتنا ومعارض لها، وذلك من خلال عملية الضبط الاجتماعى التى تشير إلى مجموعة القواعد والمعايير الشفهية والمكتوبة من عادات وتقاليد وقيم والتى تستخدمها السلطة فى المجتمع للمحافظة على تماسكه واستمراره، ومن ثم معاقبة من يبدى انحرافا أو شذوذاً عن هذه القواعد. والمعلم هو المسئول الأول عن الضبط الاجتماعى داخل المدرسة من خلال غرس هذه القيم والعادات فى شخصيات النشئ وتكوين ما يسمى بالرقيب الداخلي أو الضمير الذى يجب أن يتحكم فى سلوكهم داخل المدرسة وخارجها. وبناء على ذلك فإن المعلم له سلطة الثواب والعقاب التى كفلها له المجتمع خاصة مع هؤلاء الطلاب الذين يتسمون بالمراهقة فى تصرفاتهم والتمرد على عادات وتقاليد المجتمعات الخليجية وعلى النظام المدرسى، ومحاولة التقليد غير الواعى لكل ما هو مخالف لهذه العادات والقيم.

٢) دوره كوجه اجتماعى ونفسى:

نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى تسود مجتمعاتنا الخليجية ومنها التغير فى حجم الأسرة ووظيفتها وخروج الأم للتعليم والعمل وانتشار وسائل اللهو

والتسلية التى قد يترتب عليها أبعاد كثير من الآباء والأمهات عن مسئولياتهم فى تربية أبنائهم، بالإضافة إلى عدم توافر وظيفة الاخصائى الاجتماعى والنفسى فى كثير من مدارس بعض الدول الخليجية فإن المعلم غالبا ما يقوم بهذا الدور حيث يأتى إليه كثير من طلاب التعليم الثانوى وهم مكبلون بكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية مما يضطر إلى المساهمة الفعالة فى حل هذه المشكلات والتى يمكن أن تؤثر سلبيا على الأداءالتعليمى لهؤلاء الطلاب ومشاركتهم فى الأنشطة الصفية والمدرسية.

٣) دوره كباحث تربوى:

تعانى كثير من مدارس المرحلة الثانوية والبيئات التعليمية الأخرى فى دول مجلس التعاون الخليجى من بعض المشكلات التى يمكن أن تعوق أداء المتعلم والمعلم والعملية التعليمية والنظام التعليمى ككل. ونظرا لأن المعلم هو أكثر أعضاء المدرسة إحساسا بهذه المشكلات وإدراكا لها، فمن الممكن أن يستغل هذا الإحساس والإدراك فى مشاركته فى إجراء البحوث العلمية لحل هذه المشكلات. ويمكن أن يقوم بهذه البحوث إما فرديا إذا كانت متعلقة بحجرة الدراسة أو المدرسة التى يعمل بها أو جماعيا بالاشتراك مع آخرين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومراكز البحوث التربوية ووزارات التربية والتعليم إذا كانت هذه المشكلات تتعلق بمنطقة أو إدارة تعليمية.

ويتفق هذا الأسلوب البحثى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تعتمد إلى حد كبير علي البحوث التعاونية والتى أثبتت فعاليتها فى حل كثير من مثل هذه المشكلات.

٤) دوره كخبير فى البيئة المحلية:

البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة الثانوية فى دول مجلس التعاون الخليجى غالبا ما تكون غنية بعناصرها الطبيعية والاقتصادية والثقافية والتى يمكن أن تستغل لخدمة العملية التعليمية خاصة فى المدارس التي توجد فى مناطق نائية، أو التى يصعب إمدادها بالأجهزة والوسائل والخدمات التعليمية من المناطق التعليمية. وبناء على ذلك نتوقع من المعلم أن يتحمل مسئولية استخدام هذه العناصر البيئية وتطويعها فى العملية التعليمية، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يجب أن يكون على وعى بمشكلات هذه البيئة من نقص المياه، وتلوث البيئة، وانتشار الأمية، والتخلف، والمرض، وانتشار بعض العادات والتقاليد التى لا تتفق مع قيمنا الإسلامية، وأن يساهم بإيجابية فى حل هذه المشكلات، أما عن طريق التوجيه والإرشاد واستغلال المناسبات الدينية والقومية لتحقيق

ذلك، أو بالمشاركة الفعلية فى برامج وأنشطة خدمة المجتمع المحلى. ويتفق هذا الدور للمعلم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التى تنادى بضرورة التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية. وذلك إما عن طريق إدخال عناصر البيئة ومشكلاتها فى المدرسة لدراستها وحلها والاستفادة منها، أو خروج المدرسة إلى البيئة المحلية للتعامل مع هذه العناصر والمشكلات فى أرض الواقع.

المحور الثانى:

الأدوار التدريسيه والاجتماعية فى التعليم الجامعى:

تؤكد البحوث والدراسات العلمية العديدة، والشواهد العقلية والبصرية المحسوسة على وجود تغيرات جذرية متعددة تحيط بالعالم أجمع، وبمنطقتنا العربية وخليجنا العربى بصفة خاصة. ولعل من تلك المجالات السياسية والعسكرية، والتغيرات العلمية والتكنولوجية فى شتى مجالات الحياة ولاسيما فى المؤسسات التعليمية، والتى منحت الإنسان القدرة على حل الكثيرمن المشكلات التى تواجهه. هذا إلى جانب التغبيرات البيئية والاقتصادية والتى تتمثل فى العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وما يترتب على ذلك من ظهور الكثير من المشكلات التى لا تهدد دولا بعينها، بل تهدد العالم بأسره مثل نقص المياه، التلوث البيئى والتغيرات المناخية فى الغلاف الجوى، وزيادة عدد السكان، ونقص الأراضى الزراعية، وانكماش مصادر الطاقة. وكذلك التغيرات الثقافية والاجتماعية والتى تتمثل فى تلك التطورات الحديثة فى وسائل الاتصال وتبادل المعلومات بين البشر، وتبادل الثقافات، وتشابك المصالح، وتقارب الأوطان لتصبح المجتمعات على اختلاف مكانها مجتمعا عالميا أو دوليا.

كل هذه التغيرات بدون شك لها انعكاساتها على الجامعة كمؤسسة أكاديمية واجتماعية فى آن واحد بصفة عامة، وعلى أستاذ الجامعة بأدواره المختلفة بصفة خاصة. فهو العمود الفقرى للجامعة فى أداء رسالتها بما يناط به من أدوار متعددة ومتشعبة. فهو لا يقتصر على التدريس ونقل المعارف والمعلومات إلى أذهان الطلاب، بل يتعدى هذا بكثير، فهو يقود المناقشات داخل قاعات الدرس وخارجها إثراء للفكر، وتعميقًا للمفاهيم، وغرسا لفضائل التعاون والتكامل بين الجماعات وهو بجانب هذا كله مطلوب منه أن يشرف على البحوث والرسائل العلمية لطلاب الدراسات العليا، كما أن له باعًا طويلاً فى بناء مجتمعه فوق ما يبذله من جهد فى تخريج الكوادر التى تسد حاجاته،

وتتولى أداء الخدمات المتعددة فيه بحكمة واقتدار، إذ هو يشارك بفكره وجهده أيضاً فى إقامة المشروعات وإثراء حركة الإعمار والتقدم بما يضع من أسس علمية هى نتاج بحوثه التى أجراها ودراساته التى توفر عليها والندوات والمؤتمرات التى شارك فيها، بقصد تطوير قطاعات الحياة المختلفة صناعية وزراعية واقتصادية وتربوية وطبية وغير ذلك.

كما أن هذه التغيرات التى سبق الإشارة إليها مجتمعة إلى جانب استقدام الجامعات الخليجية للتقنيات التكنولوجية الحديثة فى مجال المعلومات والاتصالات، واستشعار تلك الجامعات لطموحات مجتمعاتها المحيطة، والقائها التبعات على الجامعات فى الأخذ بيدها والنهوض بها فى شتى مجالات الحياة، لتواكب الحياة العصرية المتسارعة، كل ذلك جعل الأدوار التقليدية لأستاذ الجامعة والتى سبق ذكرها لم تعد كافية لمواجهة تلك التغيرات المتلاحقة فى محيط مجتمعه الطلابى من جانب، ومجتمعه الخارجي من جانب آخر ومن ثم أخذ أبناء الجامعة فى البحث عن أدوار إضافية أخرى تثرى أدواره التقليدية وتنهض بها.

ولذا فإن المحور الثانى من هذه الورقة يدور حول عنصرين أساسيين هما الأدوار التدريسية والاجتماعية التى نتوقعها من أستاذ الجامعة فى المجتمع الخليجى فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة والتى سبق ذكرها.

أولا: الأدوار التدريسية لأستاذ الجامعة.

هى أدوار متعددة ومتنوعة وسوف تركز هذه الورقة على خمس منها فقط على سبيل المثال لا الحصر:

١) دوره كمستخدم جيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصال:

إن ما يطرأ من تطوير مستمر فى وسائل وأساليب تكنولوجيا المعلومات والاتصال يتطلب من أستاذ الجامعة متابعة كل جديد فى هذا المجال، والتدرب على كيفية استخدام تلك الوسائل والأساليب، ومعرفة إمكاناتها حتى يمكن تحديد كيفية الإفادة منها فى مجال التعليم الجامعى فى دول مجلس التعاون الخليجى. ومن هنا كانت أهمية المام أستاذ الجامعة بطرق استعمال الكمبيوتر وبرامجياته، وطرق دمج الأدوات المعلوماتية فى الأنشطة التربوية مثل برامج معالجة النصوص وقواعد البيانات والجداول الالكترونية والبرامج المهنية الجاهزة، والمراسلات الإلكترونية، كل ذلك أصبح ضرورة ملحة بعد

دخول التقنيات المتقدمة إلى معظم مؤسسات التعليم الجامعى فى دول مجلس التعاون الخليجى.

٢) دوره كخبير فى تصميم الخبرات التعليمية وبرمجتها :

إن طبيعة عمل أستاذ الجامعة فى دول مجلس التعاون الخليجى وخبرته فى مجال التعليم الجامعى والتعامل المباشر مع الطلاب تفرض عليه أن يكون من أوائل المهتمين والمتخصصين فى تصميم الخبرات التعليمية وذلك فى ضوء إلمامه بقدرات واستعدادات طلابه وميولهم المهنية واحتياجاتهم ومستوياتهم التحصيلية وخلفياتهم العلمية.

وكذلك فى ضوء طبيعة مادته الدراسية، وبنيتها وطريقة عرضها وتقويمها بحيث يقوم بتصميم تلك الخبرات وبرمجتها إذا كانت لديه الخبرة ويمتلك مهارات البرمجة، أو ان يقدم تلك الخبرات المصممة إلى المختصين فى البرمجة لان ذلك يتيح الاستفادة القصوى من تلك الخبرة التعليمية وكذلك المقدمة بما يحقق مزيدا من الفعالية فى العملية التعليمية. ومزيدا من الفهم والاستيعاب بالنسبة للدارسين، كما ان امتلاك أستاذ الجامعة لهذه القدرات والمهارات تتيح له إمكانية الاداء الجيد لمهام إعداد البرامج وتسويقها أو النصح باستخدامها وذلك فى ضوء معرفته بمكوناتها وكيفية الاستفادة منها.

٣) دوره كخبير تعليمى ومخطط تربوى:

ان الاستخدام الموسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وانعكاسات ذلك على بنية ومحتوى نظم ومؤسسات التعليم الجامعى فى دول مجلس التعاون الخليج، سوف يجعل أدوار تلك المؤسسات أوسع وأشمل مما هى عليه الآن. فسوف تستقبل طلابا ودارسين من مختلف الأعمار، وفى شتى التخصصات وستتنوع برامجها فى المحتوى والفترة الزمنية، وستعمل لفترات طويلة على مدى اليوم. ومن هنا كانت أهمية ممارسة أستاذ الجامعة لدور الخبير التعليمى الذى يستطيع التشخيص والتوجيه والتدريب والمتابعة والإرشاد وتقديم النصح والمشورة، سواء للطلاب أو للأفراد العاديين، أم للمراكز أو للمؤسسات التعليمية التى يتواجد فيها، وذلك فى ضوء قدرته على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وخبرته فى مجال التطبيقات التكنولوجية الحديث، وكيفية استخدامها وسبل الإفادة القصوى منها.

٤) دوره كمرشد أكاديمى:

حيث القدرة على مساعدة الطلاب على اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم بهدف المعاونة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بخطة الدراسة، واختيار التخصص الدراسى، والتغلب على الصعوبات التى قد تعترض المسار الدراسى للطلاب نتيجة لأخذ معظم الجامعات الخليجية بنظام الساعات المعتمدة بدلا من النظام التقليدى المتبع فى كثير من الجامعات العربية، وازدياد عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات، وازدياد الاهتمام بالطالب الجامعى كفرد له حاجاته واهتماماته وظروفه التى قد تتباين مع غيره من الطلاب، إلى جانب ازدياد مشكلات الطلاب المتعلقة بمعدلات الرسوب والتسرب والتحويل من تخصص دراسى لآخر، ومن كلية لأخرى واهتمامات الطلاب انفسهم بالربط بين الإعداد الأكاديمى بالجامعة، واحتياجات سوق العمل ومتطلباته، والفرص الوظيفية المتاحة فيه.

٥) دوره كقائد إدارى فعال ومعاصر:

يتفق الكثير من علماء الإدارة على أن عدم توفر البيانات والمعلومات أمام الشخص المناسب، وفى الوقت المناسب وبالقدر المناسب، يمثل أحد أكبر المعوقات التى تواجه الإدارة الحديثة ولذا اصبحت حاجة القائد الإدارى فى التعليم الجامعى ماسة إلى المعلومات حتى يتمكن من ممارسة عمليات الإدارة أو وظائفها من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق.. إلى آخره. ولهذا فإن الإدارة العصرية هى التى تتعامل مع العمل والأفراد المندمجين فيه بالمعلومات الصحيحة الكافية.

وفى مجال المؤسسات التعليمية، لم تعد الإدارة شخصًا بعينه، أو عملية ضبط وربط، أو تحكم وسيطرة، أو تنفيذ نظم ولوائح وقوانين بحرفيتها، والإشراف عليها، إنما أصبحت الإدارة مجموع العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة الموارد المادية والبشرية المتوافرة والمختلفة والممكنة للمرفق التعليمى، والسيطرة على المتغيرات أو العوامل المؤثرة فى حركته، وتوجيهها جميعا بعد تنظيمها، والتنسيق بينها لخدمة غرض أو أغراض التعليم بأعلى كفاية ممكنة، مع التقويم المرحلى والنهائى المستمرين، ضمانا لسلامة المسار.

ثانيا: الأدوار الاجتماعية فى التعليم الجامعى:

تركز الأدوار الاجتماعية لأستاذ الجامعة فى المجتمعات الخليجية المعاصرة على ثلاث ركائز أساسية، تتمثل فى الضبط الاجتماعى، والتكيف الاجتماعى والتغير الاجتماعى.

ونظرا لتعدد هذه الأدوار الاجتماعية وتنوعها لأستاذ الجامعة فى المجتمع الخليجى، منها ما هو تقليدى ومتعارف عليه، وفيها ما هو مستحدث وفقا للظروف المتغيرة التى تحيط بهذه المجتمعات، فإن هناك بعض الأدوار الاجتماعية التى يمكن التعرض لها فيما يلى:

١- دوره كناقد علمى:

نشير بعض الدراسات والبحوث والتقارير العالمية والدولية إلى أن أستاذ الجامعة كمواطن لديه خبرة متطورة وسمعة علمية متجددة لا بد أن يكون المبادر فى إعطاء المعلومات العلمية، وتقديم المشورة فى مجالات التخطيط المختلفة. وهنا تأكيد على المبادرة والريادة وخاصة فى الدول النامية والدول الخليجية. فهو لا يعتمد على طرح الحقائق والخبرات بشكل محايد بل لابد وأن يكون لديه القدرة على إقناع المؤسسات المجتمعية وأفرادها بأهمية هذه الخبرات فى التطوير والتنمية الاجتماعية. وعلى الرغم من وجود التفاوت فى تحقيق هذا الدور بين الجامعات المختلفة فى العالم، وبين أعضاء هيئة التدريس فيها، إلا أننا فى إطار المجتمعات الخليجية نفضل المشاركة والإيجابية انطلاقًا من هدف عام تتبناه الجامعات الخليجية، وهو ضرورة مساهمة الجامعة فى خدمة المجتمع ومتطلباته الآنية والمستقبلية.

٢- دوره فى عملية اتخاذ القرار:

تؤكد بعض الدراسات والبحوث الحديثة على أن أستاذ الجامعة دور أساسى فى عملية اتخاذ القرار المرتبط بعمليات التنمية سواد داخل الجامعة أو خارجها وتتبلور ذلك فى مسئولياته فى رفع مستوى أداء الكادر القيادى فيما يتعلق بعملية اتخاذ القرار فى المؤسسات المجتمعية المختلفة، وفى تدريب القيادات الإدارية على اتخاذ القرارات المناسبة لعملية التنمية بما يتفق مع الإمكانات المادية والبشرية للمجتمعات الخليجية المعاصرة. بالإضافة إلى إعداد وتحليل سياسات التنمية الشاملة، وإجراء البحوث الاجتماعية الموجهة لخدمة المجتمع وتطويره.

٣- دوره فى التوعية البيئية:

نظراً لأن دول مجلس التعاون الخليجى تواجه مشكلات طبيعية وبشرية مختلفة مثل ندرة المياه والتصحر، وتدهور الزراعة نتيجة استنزاف المياه الجوفية والتلوث البيئى، وكذلك مشكلات المخدرات والبطالة الوطنية والتى غالبا ما تعوق مسيرة هذه المجتمعات

نحو التقدم والتنمية الشاملة، فإنه من المتوقع من أستاذ الجامعة أن يشارك بفعالية فى تخطيط وتنفيذ البرامج والمشروعات التى تهدف إلى رفع مستوى الوعى البيئى لدى المواطنين الخليجيين وبخاصة الشباب منهم لمواجهة هذه المشكلات والتصدى لها بغية دفع عجلة التقدم للأمام.

٤- دوره فى إجراء البحوث التعاونية والاستشارات:

اعتمادا على قدراته العلمية المتعمقة، وبصيرته بالمشكلات المجتمعية المختلفة، وحساسيته باستشراف متطلبات المستقبل فى مجتمعنا الخليجى المعاصر، يعمل أستاذ الجامعة على توجيه طلابه وزملائه والعاملين معه فى المؤسسات الأكاديمية المختلفة إلى التعرض لهذه المشكلات الملحة والكشف عن أسبابها وتشخيص العلاج العلمى الصحيح لها، وذلك من خلال البحوث الفردية والجماعية التى يقوم بها والاستشارات العلمية التى يقدمها لمساعدة متخذى القرار فى تلك المؤسسات على وضع تصوراتهم وخططهم وسياستهم المستقبلية.

بعض التوصيات المقترحة:

فى ضوء ما تضمنته هذه الورقة من أفكار تتعلق بالاتجاهات العالمية المعاصرة فى التربية بوجه عام وبأدوار المعلم بوجه خاص، والتغيرات المستحدثة فى البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات العربية الخليجية المعاصرة، يمكن طرح التوصيات التالية:

١) إجراء دراسة تقويمية على مستوى دول مجلس التعاون الخليجى لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية فى ضوء الأدوار التدريسية والاجتماعية المتوقعة من معلم التعليم الثانوى.

٢) إجراد دراسة ميدانية للأدوار التدريسية والاجتماعية الواقعية لأستاذ الجامعة فى دول مجلس التعاون الخليجى، للوقوف على مدى موائمتها للأدوار المتوقعة منه.

٣) طرح بعض المقررات الدرسية مثل التربية البيئية والسكانية، والعلاقات الإنسانية فى المدرسة والمجتمع، والتعليم التعاونى، والتعلم الذاتى، ومستقبليات التربية، ضمن برامج إعداد معلم التعليم الثانوى بكليات التربية.

٤) إجراء دراسات ميدانية عن دور أستاذ الجامعة فى إتخاذ القرارات المرتبطة بسياسات

التنمية الشامله فى دول مجلس التعاون الخليجى.

٥) عقد مؤقر علمى دولى بعنوان: «الادوار المتوقعة والواقعية لمعلم المرحلة الثانوية» للوقوف على الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة فى هذا المجال ومدى الاستفادة منها فى تطوير سياسات وبرامج إعداد المعلم فى دول مجلس التعاون الخليجى.

٦) تبادل الزيارات العلمية والثقافية بين أساتذة جامعات دول مجلس التعاون الخليجى على المستويين الإقليمى والعالمى لتبادل الأفكار والخبرات المرتبطة بسياسات وبرامج إعداد أستاذ الجامعة.

٧) عقد مؤتمر علمى على مستوى دول مجلس التعاون الخليجى والمستويين العربى والعالمى بعنوان: «الأدوار التدريسية والاجتماعية لأستاذ الجامعة فى عالم متغير» بهدف التعرف على فلسفة وسياسات وبرامج إعداده، للاستفادة منها فى تطوير الوضع الحالى لأستاذ الجامعة فى دول مجلس التعاون الخليجى.

٨) تطوير البرامج والدورات التدريبية وورش العمل لمعلمى التعليم الثانوى أثناء الخدمة فى دول مجلس التعاون الخليجى تمشيا مع فلسفة التعليم المستمر والتعلم الذتى وفى ضوء الاستخدام المتزايد للتقنيات العصرية فى عمليتى التعليم والتعلم.

مراجع الدراسة:

١- أحمد سليمان عودة: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يناير ١٩٨٨.

٢- بيومى محمد ضحاوى: «انعكاسات تكنولوجيا المعلومات على الإدارة الجامعية لمؤسسات إعداد المعلم: دراسة تحليلية» مؤتمر كليات التربية فى عالم متغير، المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة عين شمس القاهرة ٢٣ - ٢٥ يناير ١٩٩٣.

٣- جليل إبراهيم العريضى: «تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج» ندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس الجامعى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٨- ٢٠ أكتوبر ١٩٩٢.

٤- حسين سليمان قورة: «أستاذ الجامعة فى الوطن العربى: إعداده واختياره فى ضوء الحاجة إليه» مجلة التربية، العدد الرابع، الكويت يناير- نارس ١٩٩٠.

٥- رياض خالد الدباغ: «ماذا يعنى التخطيط للتعليم العالى» رسالة الخليج العربى العدد ٢٤، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض ١٩٨٨.

٦- سعيد أحمد سليمان: «تحديد الدور الجديد للمعلم فى ضوء متطلبات مهنة التعليم ومتغيرات العصر الحديث» رسالة التربية، دائرة البحوث التربوية، سلطنة عمان ١٩٨٧.

٧- عبد العزيز محمد عبد العزيز: «مشكلات عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية» مجلة التربية القطرية، العدد ٨٠، الدوحة قطر ١٩٨٦.

٨- على السيد الشخيبى: «الصورة المفضلة والواقعية لأستاذ الجامعة كما يراها طلابه المعلمون: دراسة ميدانية»، المؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية- جامعة البحرين ٧- ٩ مايو ١٩٩١.

٩- على السيد الشخيبى: «المدرسة التعاونية كاستراتيجية مقترحة لتجديد التعليم الثانوى»، مؤتمر التعليم الثانوى، الحاضر والمستقبل، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس يوليو ١٩٩١.

١٠- **علي السيد الشخيبي**: «التوافق المهني للمعلمين، دراسة تحليلية» مؤتمر كليات التربية في عالم متغير، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة عين شمس يناير ١٩٩٣.

١١- **محمد إبراهيم كاظم** دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر رقم ١٣، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر ١٩٨٨.

١٢- **محمد الأحمد الرشيد**: ملف التفوق في التعليم العالي، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٦ مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض ١٩٨٧.

١٣- **محمد عبد العليم مرسي**: «ترشيد جهود أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخليجية في البحث العلمي» رسالة الخليج العربي العدد ١٦ مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٨٥.

١٤- **محمد عبد العليم مرسي**: «مشكلات عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية وآثارها على هجرة أصحاب الكفاءات النادرة» المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول يونيو ١٩٨٤.

١٥- **محمد متولي غنيمة**: «المعلم ومهنة التعليم، استراتيجية جديدة لمعلم الغد، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٨.

١٦- **محمد محمود قدورة**: «إعداد المدرسين للتدريس في العصر المعلوماتي، رسالة الخليج العربي العربي العدد الحادي والثلاثون، السنة العاشرة ١٩٨٩.

١٧- مكتب التربية العربي لدول الخليج، «دراسة شاملة حول استخدامات الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء» مقدم إلى ندوة الحاسب والتعليم، البحرين ١٤٠٩ هـ.

١٨- **محمد منير مرسي**: أصول التربية / عالم الكتب / القاهرة ١٩٨٤.

١٩- **نادية جمال الدين**: «التعليم الجامعي المصري» حديث حول الأهداف وإطلالة على المستقبل، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثامن، تحرير سعيد إسماعيل علي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٨٣.

٢٠- همام بدراوى: «دراسة تحليلية لانعكاسات ثورة المعلومات والاتصال على التربية» مؤتمر كليات التربية فى عالم متغير من المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مرجع سابق ١٩٩٣.

٢١- هند ماجد الخثيلة: «أنماط القيادة فى التعليم الجامعى كما يدركها عضو هيئة التدريس» مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٧ يناير ١٩٩٢.

22- Adrew, M. "Differences Between Graduates Of Four- Year and Five-
Year Teacher Programs."

Journal Of Teacher Education, Vol. 41, NO. 2. March - April 1990.

23- Conely, S. & Others The Teacher Participation in the Management
Of School System." Teachers College Record, Vol. 90, NO.
2. Winter, 1988.

24- Fred Lazin. "The Policy impact Of universities in Developing Re-
gions." the macmillan press Ltd., Londn, 1988.

25- Jeanne H. Ballantine. "The Sociology Of Education- Asystematic
Analysis. 2 nd Edition, Prentice Hall.

26- Michael Allen. "The Goals Of Universities, TheSociety for Research
Into Higher Education." The Open University Press, U. K.
1988.

27- Parkay, F. & Hardcastle, B. "Becoming a Teacher:

Accepting the Challenge of a Profession."

Allyn & Bacon, London, 1990.

28- Slavin, R. "Learning to cooperte, cooperating to Learn, Plenum
Press, New York, 1985.

29- Turner, R. "An Issue for the 1990s: The Efficacy of the Reqired Mas-
ter's Degree." Journal of Teacher Education. Vol. 41, No. 2,
March- April, 1990.

الفصل الثامن

وظائف الإدارة التعليمية

Functions of Educational Administration

إن العملية الإدارية هى نشاط توجيه الجهود البشرية لتحقيق مجموعة من الأهداف وفق أسلوب أو أساليب تشبع أغراض محددة من تحقيق هذه الأهداف، وهذه العملية تمر بعدة مراحل أو وظائف قام بتحليلها أستاذ الإدارة التعليمية « سيرز Sears » إلى عدة عناصر رئيسية هى: التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة. ويشير « سيرز » إلى أنه تأثر في تفكيره بآراء من سبقوه من علماء الإدارة الحكومية والإدارة العامة والصناعية بما فيهم « فريدريك تايلور » وغيرهم حيث أن « سيرز » قسم وظائف الإدارة إلى عناصرها الخمس بنفس الطريقة التى قسم بها « فايول » مراحل العملية الإدارية عدا عنصر « التوجيه » الذى يسميه فايول « الأمر ».

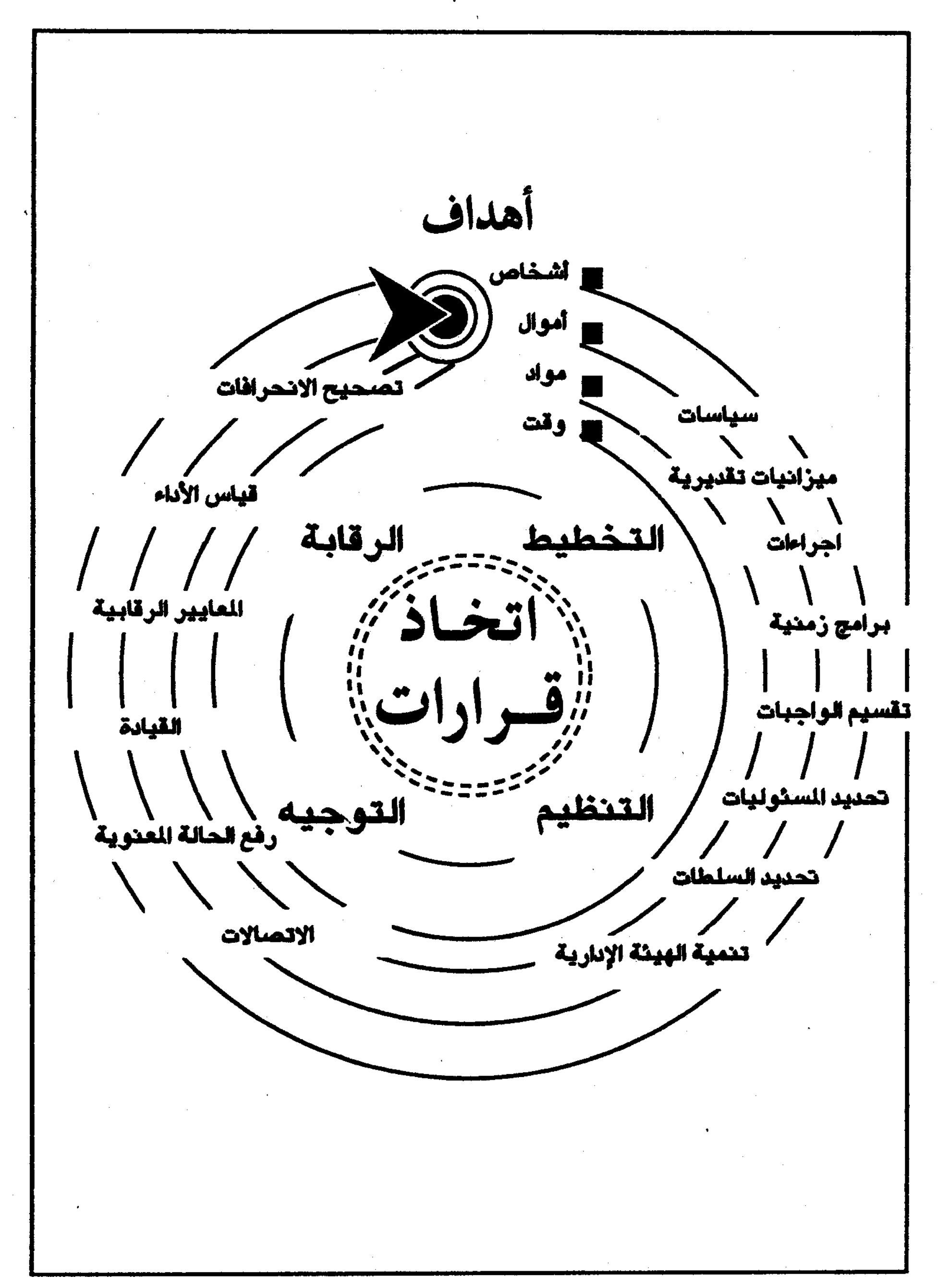
ويقدم الكتاب السنوى للرابطة الأمريكية لمديرى المدارس عام ١٩٥٥ تحليلا آخر لوظائف العملية الإدارية وقسمها إلى أربع وظائف هى: التخطيط، وتخصيص الموارد المادية والبشرية، والتنسيق، والتقويم.

وفى الواقع أن دارسى الإدارة يتفقون جميعا على أن العملية الإدارية يمكن دراستها نظريا فى أربع عمليات رئيسية هى: التخطيط، والتنظيم: والتوجيه (الإشراف) والتقويم.

ويمكن القول أن تقسيم العملية الإدارية إلى عناصر أو مراحل جزئية هو تقسيم نظرى فحسب أى أنه تقسيم يقصد به تيسير الدراسة على الباحث والبحث العلمى لفهم الكل عن طريق التعرف على أجزائه، فالعملية الإدارية هى كل متكامل لاتنقسم فى الواقع العملى وإلا فقدت مكوناتها الرئيسية. كما يوضحها شكل رقم (٦).

وسوف نتناول كل وظيفة من وظائف الإدارة التعليمية فى مصر بشىء من الشرح والتحليل.

شكل رقم (٦)



الإطار المتكامل لوظائف الإدارة

أولا : التخطيط Planning

يعتبر التخطيط عنصر أساسى من عناصر الإدارة التعليمية وله أولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى، إذ لا يمكن تنفيذ الاعمال على خير وجه دون تخطيط لها. فالتخطيط هو مرحلة التفكير التى تسبق تنفيذ أى عمل والذى ينتهى باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى يتم. فالتخطيط سلسلة من القرارات التى تتعلق بالمستقبل. ويقول « فايول » : « إن التخطيط فى الواقع يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل ».

فالتخطيط إذن هو عمل افتراضات عما سيكون عليه الأحوال فى المستقبل، ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوبة الوصول إليها، والعناصر الواجب استخدامها (مادية وبشرية) لتحقيق الأهداف، وكيفية استخدام هذه العناصر، وخط السير، والمراحل المختلفة الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ هذه الاعمال. ولعل هذه المعانى يتضمنها إلى حد كبير التعرف الذى أورده الأستاذان « هايمان » و « هليجرت » "Haiman Hilgert" - حيث يعرفان التخطيط بأنه « الوظيفة الإدارية التى تتضمن تقرير ما يجب عمله مقدما، فالتخطيط يتضمن تقرير الأهداف والسياسات والإجراءات وغير ذلك من الخطط التى يتطلبها تحقيق أهداف المؤسسة ».

ويمكن القول بأن التخطيط هو عملية تحديد الإطار العام للأعمال المطلوبة أو الأغراض المنشودة وكذلك الوسائل اللازمة لتنفيذها فى سبيل تحقيق أهداف الإدارة التعليمية، أى أن التخطيط يرتبط ارتباطا عضويا وموضوعيا بالأهداف التى يتم تحديدها فى ضوء الاحتياجات اللانهائية، والمواد المادية والبشرية المتاحة والمحدودة، والأولويات التى يتم الاتفاق عليها، كذلك يعتمد التخطيط على استعراض تجاربنا الماضية وترجمتها فى ضوء الموقف الحالى وظروفه ومتطلباته ثم التنبؤ بالمستقبل، وحتى تكون عملية التخطيط نافعة ومجدية لابد من اختيار الأهداف المناسبة بدقة وانتقائها، إذ تحديد الهدف بدقة هو أفضل ضمان لفاعلية الإدارة التعليمية.

وعلى هذا يمكن تقسيم التخطيط إلى عدة عناصر أو مراحل كما يلى:

١ - تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بالجهد الجماعى.

٢ – وضع السياسات التى تحكم تصرفات العاملين.

٣ – وضع الاستراتيجية.

٤ – تحديد مستلزمات الخطة من العناصر (مادية وبشرية) الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف.

٥ – إقرار الإجراءات أى الخطوات التفصيلية التى تتبع تنفيذ مختلف العمليات.

٦ – وضع البرامج الزمنية أى ترتيب الاعمال المراد القيام بها ترتيبا زمنيا مع ربطها بعضها ببعض.

مفهوم الأهداف : objectives

الأهداف هى الغايات المراد الوصول إليها، ولايمكن تصور اى جهد جماعى منتج دون أهداف، فالأهداف هى نقطة الانطلاق فى التخطيط لأنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعية، فإذا لم يكن هناك هدف أو أهداف كان هذا الجهد الجماعى جهدا ضائعا.

والأهداف تتعلق بالمستقبل وبالآمال المراد تحقيقها فى المستقبل، والفرق بين الأهداف والآمال هو أن الأولى تمثل نقطة وصول يبذل فى سبيلها مجهودات فهى ليست كالآمال مجرد رغبات اعتباطية. وتكون الأهداف أما فى الأمد القريب وأما فى الأمد البعيد. فيقال للأولى أهداف قصيرة المدى (سنة فاقل) ويطلق على الثانية أهداف طويلة المدى (أكثر من سنة وغالبا ما تكون بين خمس سنوات وخمسة عشرة سنة).

وتكون الأهداف على مستوى الإدارة التعليمية المركزية أو الإقليمية أو الإجرائية وتسمى هذه الحالة أهداف عليا أو أهداف عامة أو أساسية ("Basic") وقد تتفرغ الأهداف العامة إلى أهداف تشغيلية وهى الأهداف الخاصة بكل إدارة فرعية أو أهداف خاصة بالوحدة التعليمية، أو أهداف خاصة بالمنهج الدراسى ولكل مادة دراسية على حدة. ويعتبر تحديد الأهداف من أهم الوظائف الإدارية. ولها أولوية على جميع وظائف الإدارة الأخرى.

فوائد تحديد الأهداف :

لتحديد الأهداف التربوية أو أهداف الإدارة التعليمية عدة فوائد منها :

١ – تحدد الأهداف الاتجاه العام للمجهودات الجماعية فلا يمكن تصور جهد جماعى

منتج دون أهداف.

٢ - تيسر الأهداف التنسيق بين مجهودات الأفراد والوحدات، فعندما يعرف كل فرد فى الإدارة أو الوحدة الأهداف المطلوب الوصول إليها فإن جميع الأفراد يعملون متعاونين للوصول إلى الهدف بأقل درجة ممكنة من التداخل أو التعارض فى الأعمال.

٣ - تساعد الأهداف فى وضع خطة متكاملة متناسقة مع بعضها.

٤ - تعتبر الأهداف بمثابة دافع لكل فرد فى المجموعة للقيام بالعمل بواسطة ربط أهدافه بأهداف الإدارة التعليمية أو أهدف الوحدة المدرسية التى يعمل بها.

٥ - الأهداف مقياس للرقابة وتقييم الأداء أثناء التنفيذ أو بعد الانتهاء من التنفيذ عن طريق قياس الأهداف بالنتائج التى تم الوصول إليها.

الشروط الواجب توافرها فى الأهداف:

لكى تتحقق الفوائد السابق الإشارة إليها يجب أن تتوافر فى الأهداف الشروط الآتية:

- أن تكون الأهداف صريحة وواضحة ومفهومة لجميع الأفراد العاملين فى إدارة التعليم.
- أن تكون عملية وواقعية وممكنة التحقيق لا مجرد احلام يصعب الوصول إلى تحقيقها.
- أن تكون مرتبطة بقدر الإمكان بأهداف الأفراد الذين يكونون الجهد الجماعى وذلك ضمانا لتعاونهم وقيامهم بالأعمال المراد تحقيقها وانجازها.
- أن تكون قابلة للقياس وليست مجرد كلمات عامة وإلا لما أمكن معرفة ما تم تحقيقه من عدمه.
- الا تتعارض مع الفلسفة العامة للمجتمع أو السياسة العامة للحكومة أو تتنافى مع الأهداف القومية أو القيم الروحية.
- الا تتركز الأهداف لمرحلة معينة من التعليم أو نوع معين من التعليم إذ أن مراحل التعليم مرتبطة ببعضها وكل مرحلة تؤدى إلى التى تليها، كما أن التعليم لم يعد الغرض منه إعداد الفرد للحياة فقط أو إعداده وفقا لخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية فقط، بل أن التعليم واجب قومى وإنسانى فى آن واحد يهدف إلى صالح كل من الفرد و المجتمع.

العلاقات بين الأهداف والتخطيط للعمل التربوى:

إن تحديد الاهداف هى نقطة البداية فى التخطيط للعمل التربوى سواء على المدى القصير أو المدى الطويل، ووضوح الهدف بشأن وظيفة التعليم اليوم وفى المستقبل يتضمن العمل على أساس من التخطيط العلمى المدروس، فمن المسلم به أن النظام التعليمى يتصل بالمستقبل ويؤثر فيه على الرغم من أنه من حقائق الواقع ومشكلاته. فالطفل الذى يلتحق بالتعليم الابتدائى اليوم يستغرق إعداده للمستقبل سنوات طويلة ينتقل خلالها بين مراحل التعليم حتى يستكمل تربيته وإعداده واكتسابه المعلومات والخبرات والمهارات من أجل ممارسة واجباته كمواطن صالح فى المجتمع. ومن هنا لابد أن يقوم التعليم على أساس أهداف واضحة بشأن مستقبل هذا الطفل وغيره ممن يكونون الأجيال المقبلة.

فالتخطيط للتعليم بهذا المعنى يعتبر عملا تفرضه طبيعة التعليم ذاته فهو عملية بطيئة من ناحية، وهو ينظر إلى الأمام حيث يتناول أطفالا من طبيعتهم النمو المستمر على مراحل من ناحية أخرى، والتعليم يؤثر على نوعية الحياة العامة فى المجتمع بتأثيره على اتجاهات وقيم الأطفال والشباب.

وضع السياسة التعليمية العامة: Educational policy

تعتبر السياسة التعليمية نوعا من الخطة Policy is also plan وهى تتخذ صورة تقارير أو مفاهيم عامة ترشد وتوجه المسئولية فى وزارة التربية والتعليم عند اتخاذهم القرارات وبالرغم من أن السياسة تختلف عن الأهداف فى مفهومها وتتميز عنها إلا أنه كثيرا ما يحدث اللبس بينهما فيأخذهما البعض على أنهما شيئا واحدا على أساس أن كليهما يسهم فى إرشاد تفكير المسئولين والعاملين بإدارة التعليم.

فالسياسة التعليمية هى الخطوة التالية بعد تحديد الأهداف العامة فى توجيه النشاط التعليمى، وهى تعنى الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة ونقل هذه الأهداف إلى مستوى آخر يمكن أن نسميه الأغراض ليكون الهدف أكثر تحديدا. فالسياسة التعليمية هى الإطار العام الذى يوجه العمل الفنى والإدارى فى النظام التعليمى، كما أنها الإطار الذى تقوم على أساسه انجازات هذا النظام بصفة عامة.

ويجب أن تتميز السياسة التعليمية بما يلى:

– أن تتصف السياسة التعليمية بالثبات والوضوح والتكامل والمرونة بحيث تؤدى إلى

المساهمة فى تحقيق الأهداف بصورة فعالة غير أن هناك صعوبات تعترض تحقيق صفتى الوضوح والثبات منها: إذا كانت السياسة غير مكتوبة أو مسجلة فإنه فى الغالب يتعذر معرفة تفسيراتها الحقيقية. وقد تكون السياسة المرسومة محددة ظاهريا إلا أن الجانب الضمنى يختلف عن الواقع ولذا فإنه ليس من السهل دائما مراقبة السياسات التعليمية بمعنى مقارنة السياسة الفعلية بالسياسة المرسومة نظرا لصعوبة إثبات وتحقيق السياسة الفعلية المطبقة وعدم وضوح السياسة المرسومة المستهدفة.

- وأهم ما تتميز به السياسة التعليمية العامة أنها توجيهية وليست تفصيلية فهى توضح أسس عامة للعمل وليست تفصيلية حتى تتمكن الأجهزة الفنية والإدارية من تنفيذ السياسة بالصورة التى تمكنها من العمل فى حرية واتخاذ القرارات المناسبة وفقا لما يتراءى لها بالنسبة للمواقف والمشكلات التى تواجهها.

- ويجب أن تكون السياسة التعليمية العامة مقبولة من جانب جميع الأطراف القائمين بالعمل التربوى ولا تتأثر من وقت لآخر بتغيير الوزير أو المدير وغيرهم من الأشخاص فى المناصب العليا، وليس معنى ذلك أن تكون السياسة ثابتة بطريقة جامدة بل تكون مرنة بحيث يمكن تطويرها وتنميتها وفقا للظروف المتغيرة والحاجات المتجددة.

- ولكى تكون السياسة التعليمية فعالة وواضحة ومفهومة من جانب جميع العاملين فإنه لابد من تسجيلها فى صورة مكتوبة ثم إعلانها ونشرها على العاملين، ففى هذا ضمان للالتزام بها وتجنب الانحراف عن الاتجاه العام.

العلاقة بين السياسة التعليمية والسياسة العامة للدولة:

تشتق السياسة التعليمية العامة أهدافها وأغراضها من الفكر السياسى العام وتعبر عن الاتجاه السياسى للمجتمع، كما أنها لابد أن تتسق مع الأهداف العامة الشاملة التى توجه قطاعات العمل والإنتاج الأخرى. ومعنى ذلك أن السياسة التعليمية لاتنبع من النظام التعليمي ذاته أو تعبر عن أهدافه فقط بل تعبر عن حاجات ومطالب الميادين المختلفة التى تتفاعل معها التربية، وعن وظيفة التربية ودورها فى خدمة هذه الميادين من أجل تحويل المجتمع من مستوى إلى مستوى أفضل. ولذا فالسياسة التعليمية تعبر عن مجموعة من الأغراض هى:

- أغراض عامة ذات طبيعة فلسفية وثقافية تعكس فكرة معينة من مطالب المجتمع فى مرحلة معينة من حياته.

- أغراض سياسية تعبر عن الاتجاهات القومية.

- أغراض تنموية (اقتصادية واجتماعية) يرغب المجتمع تحقيقها فى فترة معينة.

- أغراض تربوية عامة يحتاجها النظام التعليمى لتحقيق الأهداف الموضوعة.

- أغراض تربوية محددة ونوعية تطالب بها كل مرحلة من مرحلة التعليم وكل نوع من أنواعه.

وتضمين السياسة التعليمية العامة كل هذه الأغراض يأتى نتيجة عملية طويلة وشاقة من البحث والتحليل والدراسة والاستنتاج ثم وضع السياسة التعليمية العامة.

الاستراتيجية التربوية: Strategy

إن مرحلة تحديد الأهداف ثم بلورتها فيما يسمى بالسياسة التعليمية لايعتبر نهاية العملية الإدارية بل إن هذه المرحلة تتطلب خطوة تالية يمكن بواسطتها الوصول إلى الاغراض التربوية التى تنص عليها السياسة التعليمية، هذه المرحلة تسمى بالاستراتيجية التربوية.

والاستراتيجية تعنى الجهد المبذول من أجل صياغة مجموعة من السبل والبدائل أو الاختيارات لتحقيق مجموعة من الأهداف (أو الأغراض المحددة) وبذلك تكون وظيفته الاستراتيجية هى تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المتعلقة بسير العمل واتجاهاته بالنسبة للمواقف المختلفة التى تنشأ فى المستقبل، وتوقع ردود فعل العمل بالخطة والمخاطر التى قد تعترض التنفيذ سواء من قبل القوى الضاغطة فى المجتمع أو أولياء الأمور واتجاهاتهم أو التلاميذ أنفسهم أو الظروف المتغيرة.

والاستراتيجية مأخوذة عن دراسات التنظيم العسكرى ولذا يمكن تعريفها بأنها فى استخدام القوة بما يجعلها أكثر فعالية فى تحقيق الأهداف العامة. والاستراتيجية تقوم تبعا لهذا المفهوم، على أساس تحديد كل ردود الفعل المتوقعة من السير نحو تحقيق الأهداف فالاستراتيجية هى وسيلة اكتشاف الواقع ومحاولة تحليل الصعوبات فى المستقبل ووضع أساليب مواجهتها مما لايعوق تنفيذ الخطة وبما يضمن الاستخدام الأمثل للامكانات والموارد المادية والبشرية، واحتساب كل ردود الفعل التى يمكن أن تنشأ عند تطبيق الخطة ومحاولة تسخير كافة الطاقات لمصلحة الأهداف الموضوعة ولهذا تكون لكل خطة استراتيجية تتعرض بدونها الخطة ذاتها للفشل.

مرحلة التخطيط :

التخطيط هو الخطوة التالية بعد وضع الاستراتيجية لأنه إذا كانت الاستراتيجية هى الجهد الفكرى المبذول لتحديد الطريق السليم نحو الأغراض المنشودة، فإن التخطيط هو الجهد العملى الذى ينظم ويدبر من أجل الوصول إلى هذه الأغراض وتحقيقها بالإنجازات العملية الملموسة. فالتخطيط هو عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمى فى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها فى ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر.

والتخطيط كوظيفة من وظائف الإدارة تزداد أهميته باعتباره جزء من نشاط الإدارة على مستوى الجهاز الإدارى، كما أنه يعد وظيفة من الوظائف الفنية على مستوى الجهاز التعليمى وبهذا فإن للتخطيط وجود أساسى فى ناحيتين:

(أ) تخطيط للعملية الإدارية وهو ما يدخل فى صميم ما يعمله الإدارى من المستويات العليا (ديوان الوزارة) حتى أدنى المستويات (المدرسة)، أو ننظر إليه نظرة عضوية تشير إلى وجود تخطيط إدارى شامل يربط بين المستوى الإدارى الأعلى بالمستوى المحلى والمستوى الإجرائى بهدف تحقيق تنسيق العمل بين ديوان الوزارة والمديرية التعليمية والوحدة المدرسية، وإيجاد نوع من التعاون بينهم لتحقيق الأهداف العامة الموضوعة.

(ب) تخطيط للعملية التعليمية ذاتها وهو ما يدخل فى صميم عمل الجهاز الفنى للتخطيط التربوى كوحدة من الوحدات الإدارية المتخصصة داخل تنظيم الهيكل الإدارى بديوان الوزارة.. أو الأجهزة التعليمية الأخرى التى يتطلب العمل بها أعداد خطة تعليمية خاصة بالمبانى أو خطة خاصة بالمناهج وغيرها.

والتخطيط كوظيفة من وظائف الإدارة التعليمية سواء نظرنا إليه كعملية إدارية تنظيمية أو كوظيفة فنية متخصصة على مستوى الجهاز الفنى للتخطيط التعليمى لابد أن يقوم على عدة مبادىء علمية سليمة مع مراعاة المعايير الأساسية التى تقوم عليها الخطة.

مبادىء التخطيط :

١ - قيادة الخطة :

من أول المبادىء الهامة للتخطيط هو مبدأ قيادة الخطة، فعملية التخطيط بوصفها عملية إدارية أو عملية فنية فهى تحدد فى نفس الوقت مسار الإدارة التعليمية وأسلوب العمل فيها إلى اقصى حد، وهذا المبدأ يترتب عليه ان تكون الخطة والتخطيط من أهم مسئوليات القيادات العليا فى إدارة التعليم على كافة مستوياتها.

٢ - إنسانية الخطة :

والمبدأ الثانى والهام هو مبدأ إنسانية الخطة، فالتخطيط يعتمد على الاتصالات وجمع المعلومات وشرح إجراءات العمل بالخطة إلى جهات التنفيذ، وفهم المخططين لامكانيات العمل وتطلعاته ونقاط الضعف فيه، وهذا لا يتأتى إلا بالفطرة الإنسانية لهذا النشاط كله.

٣ - استراتيجية الخطة :

والمبدأ الثالث للتخطيط هو استراتيجية الخطة، فالخطة تقوم على دراسة الموقف ويرتبط نجاحها بدراسة ردود الفعل المحتملة والتهيؤ لها، وتهيئة الموقف لصالح تنفيذ الخطة.

٤ - استمرارية الخطة :

ومن المبادىء الهامة للتخطيط استمرارية الخطة، فالتخطيط ليس نشاط خطة واحدة، ولكنه نشاط يستمد الاستمرارية من استمرار إدارة التعليم ذاتها وتأثرها الاجتماعى والسياسى. والخطة التى تنتهى تصبح وسيلة لخطة اخرى وهكذا تصبح عملية التخطيط سلسلة لاتنتهى من الوسائل والغايات، تكون الغاية وسيلة لغاية أخرى بشكل مستمر لاينتهى.

٥ - شمول التخطيط :

لاشك أن التخطيط للتربية هو جزء من التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن هناك صلة دائرية بين التخطيط التعليمى والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، فالتخطيط التعليمى يهدف إلى تنمية الثروة البشرية، والتخطيط الاقتصادى يهدف إلى تنمية الثروة الطبيعية المادية ولايمكن أن يتحقق استغلال للثروات

المادية والطبيعية دون ان يكون هناك قوة بشرية مؤهلة ومدربة يمكن الاعتماد عليها فى تحقيق التنمية الاقتصادية . ومعنى ذلك ان التخطيط للتعليم فقط او التخطيط للاقتصاد فقط يعتبر تخطيطا غير متكامل ولايمكن لاحدهما ان يتحقق بدون الآخر وعلى هذا فإن الخطة التعليمية الشاملة لجميع مراحل التعليم والتى تربط بينهم وبين مطالب الخطط الاقتصادية والاجتماعية تعتبر خطة جيدة يمكن ان يتحقق لها النجاح .

٦ - أولوية التخطيط :

إذا كان للتربية دور أساسى فى التنمية الاقتصادية وإذا كان الفضل فى نجاح أى مشروع يرجع إلى الأيدى العاملة الفنية المؤهلة والمدربة عن طريق التربية والتعليم فإن هذا يفرض على المخطط ان يحدد المكانة التى ينبغى أن تعطى للتربية ضمن الخطط الاقتصادية والاجتماعية، فعليه ان يحدد جملة الميزانية والمبالغ التى ينبغى أن تخصص للتربية من بين جملة المبالغ التى تخصص لسائر الخطط والمشروعات الأخرى . وهنا لابد للمخطط ان يحدد الأولوية لسائر الخطط والمشروعات الأخرى . وهنا لابد للمخطط ان يحدد الأولوية لكل مشروع بمعنى هل نخصص الأموال اللازمة لبناء المدارس وتجهيزاتها ومتطلباتها من القوى البشرية والمادية أولا أم نخصص الأموال لبناء المصانع والمساكن للعمال والمهندسين وبناء الطرقات وشراء الآلات والماكينات اللازمة للمشروع الاقتصادى أولا . ان الاختيار من بين هذه الأمور جميعها هو أمر لازم وأساسى للمخططين لتحديد الأولوية فى التكلفة لأى من المشروعات المطروحة للتخطيط وهذا يتطلب دراسة علمية وحسابية دقيقة .

٧ - مرونة التخطيط :

كذلك يجب ان يكون التخطيط مرنا وقابلا للتحويل والتبديل والتغير فى أجزاء منه أو فى بعض خطواته او كلها . حتى يسير العمل فى طريق سليم مضمون النتائج، ويستتبع هذا بالطبع القدرة على تقييم كل خطوة أولا بأول، وتقدير نتائجها بالنسبة للهدف العام فإذا كانت الخطة أو الخطوة لا تحقق الهدف أو لا تقترب منه فإنه يمكن فى هذه الحالة تعديل هذا الجزء أو ذاك حتى لايتفاقم الخطأ ويزداد وحتى لاتصبح النتيجة غير ما كان متوقع من الخطة .

معلومات الخطة:

أهمية المعلومات:

إن الخطط بكافة أنواعها تعتمد إلى درجة كبيرة على المعلومات، وهناك فاصلا كبيرا بين الخطط المبنية على المعلومات الكافية والإحصاءات الدقيقة. والخطط التى لاتقوم على ذلك والتى تعد نوعا من أنواع التنبؤ "Forecasting" العشوائى غير المستند إلى الحقائق الموضوعية. وتزداد نسبة التأكد فى التخطيط مع ازدياد كمية ونوع المعلومات التى تستند إليها الخطة.

ولكن فى حالة النجاح فى الحصول على المعلومات فإنه لايمكن اعتبارها جميعا معلومات دقيقة وحقيقة إذ أن معلومات الخطة يتم الحصول عليها من مصادر متعددة بحيث يمكن اعتبارها بالتالى معلومات متفاوتة الصحة. إلا أن المعلومات هى العنصر الحيوى فى التخطيط، كما أن جانبا كبيرا من نجاح الخطة يتوقف على تقديم المعلومات التى تشرح الخطة للقائمين على تنفيذها كما أن المعلومات تصور الصعوبات التى تواجه عملية التنفيذ، وتحدد القدرة على إعادة النظر فى الخطة فى مجموعها أو فى جزء منها لمواجهة بعض الصعاب المألوفة فى التنفيذ. وهذا يعنى أن عملية التخطيط هى عملية جمع معلومات واتصال فى جوهرها.

أنواع المعلومات اللازمة للتخطيط التربوى:

١ - معلومات سكانية وتشمل:

- الزيادة المتوقعة فى عدد السكان خلال عشر سنوات أو عشرين سنة.
- الهجرة الداخلية والخارجية للسكان.
- معدل المواليد بالنسبة لمعدل الوفيات.
- نسبة من هم دون العشرين بالنسبة إلى مجموع السكان.

٢ - معلومات وبيانات خاصة بحصر الطاقة العاملة فى المجتمع وتصنيفها تبعا لقطاعات النشاط الاقتصادى وتبعا للمهن المختلفة من حيث نوع المهنة ومستوى التعليم المطلوب. ومن حيث مستوى التعليم المطلوب، ومن حيث مستوى التعليم والسن.

٣ - معلومات وبيانات وإحصاءات تربوية من حيث: الأعداد السنوية الواجب دخولها المدرسة، أعداد الطلاب فى المدارس فى مستويات التعليم المختلفة وفى كل نوع من

أنواع التعليم، معدلات الإهدار كل سنة أى النسبة بين الذين يدخلون التعليم وبين الذين يخرجون منه، عدد المبانى المدرسية وعدد الفصول بالنسبة لعدد الطلاب فى التعليم، نسبة عدد البنات إلى البنين فى ا لتعليم نسبة الزيادة أو النقص فى عدد المعلمين، تكلفة التلميذ وتكلفة الفصل فى كل مرحلة وفى كل نوع من أنواع التعليم.

٤ – معلومات اجتماعية وتشمل: المظاهر السكانية، التكوين الطبقى للمجتمع، الجماعات المنظمة التى تمارس ضغوطا على التربية – مدى تقبل المجتمع للتعليم. موقف المجتمع من تعليم المرأة. أثر وحدة الثقافة وتعددها، وغيرها.

اجراءات الخطة: Procedures

الاجراءات هى الطريقة المحددة سلفا عن كيفية تنفيذ الخطة فى كل خطوة من خطواتها دون الدخول فى تفصيلات التنفيذ، والأساس فى الاجراءات هى أنها تعتمد على التتابع الزمنى للخطوات المراد تنفيذها وتهدف الاجراءات إلى تجنب الفوضى فى تنفيذ العمليات، وتعمل على تنسيق الجهد الذهنى والعصبى للموظفين وتعمل على إحداث تماثل فى تصرفاتهم وخصوصا فيما يتعلق بأعمالهم مع الغير كما ان الاجراءات تعتبر وسيلة من وسائل الرقابة فى تنفيذ مختلف العمليات بالطريقة المحددة والفترة الزمنية المحددة لها.

الشروط الواجب توافرها فى الاجراءات:

١ – أن تكون واضحة وصريحة ومفهومة من جميع الموظفين ولذلك يجب أن تكون مكتوبة.

٢ – ألا تكون متعارضة مع سياسة الخطة أو سياسة التعليم أو أهدافه.

٣ – ألا تكون متعارضة مع بعضها.

٤ – أن تكون ممكنة التطبيق.

٥ – أن تكون مبسطة إلى أقصى درجات التبسيط وذلك بإلغاء الخطوات غير الضرورية وإلغاء المستويات الإدارية المرتبطة بهذه الخطوات.

البرامج الزمنية: Programs

البرنامج الزمنى عبارة عن بيان يوضح فيه العمليات المطلوب تنفيذها فى كل خطوة

ويحدد فيه ميعاد الابتداء وميعاد الانتهاء من كل خطوة يتقرر تنفيذها. ويشمل البرنامج الزمنى عدد من السياسات والاجراءات والموازنات التخطيطية، وبمجرد الوصول إلى الهدف وتحقيق الخطة ينتهى مفعول البرنامج ومهمته بعد استنفاذ أغراضه.

خطوات وضع البرنامج الزمنى:

البرنامج هو المظهر المادى من مظاهر التفكير الذى يسبق التنفيذ، وكلما كان التفكير منطقيا وابتكاريا كان احتمال نجاح البرنامج كبيرا ويتطلب وضع البرنامج اتباع خطوات رئيسية كما يلى:

١ - تقسيم العمليات المراد انجازها فى الخطة (قصيرة الأجل أو طويلة الأجل) إلى عمليات فرعية (لمدة سنتين أو ثلاث) وتقسيم العمليات الفرعية إلى عمليات أصغر (لمدة سنة) وهكذا إذ أن تقسيم خطوات التنفيذ إلى عمليات صغيرة يؤدى إلى تحسين التخطيط وييسر العمل فى الخطة، ويمكن المسئولين من تقييم كل خطوة لتحديد نواحى الانحرافات ومعالجتها قبل البدء فى الخطوة التى تليها.

٢ - يحدد البرنامج الزمنى للتنفيذ وفقا للتسلسل المنطقى للعمليات وتحدد درجة الارتباط بين كل عملية وأخرى.

٣ - اتخاذ قرارات بشأن الطريقة التى تنفذ بها كل عملية وعدد العناصر البشرية والمادية اللازمة لها ونوعية هذه العناصر حتى يمكن استخدامها بكفاية وفعالية.

٤ - تقدير الوقت اللازم لكل عملية وفقا لدراسات عملية وبحوث تجريبية.

٥ - تحديد ميعاد الابتداء وميعاد الانتهاء لكل عملية من العمليات الفرعية للخطة والعملية الرئيسية وربطها بعضها ببعض.

٦ - تحديد المسئولين عن تنفيذ البرنامج أو أجزائه والأفراد الذين يقومون بعملية المتابعة من أجل تيسير عملية التقويم.

أنواع التخطيط:

قد يكون التخطيط على مستوى الإدارة التعليمية ككل، كما يكون على مستوى الإدارات الفرعية والأقسام والوحدات التعليمية. وتسمى الخطة فى الحالة الأولى بالخطة الشاملة أو الخطة الرئيسية Master plan وتسمى الخطط الأخرى الفرعية أو خطط الإدارات والأقسام وخطة المدرسة.

ومن الملاحظ أن الخطة الرئيسية تحدد الخطط الفرعية، والأخيرة مستمدة من الخطة الرئيسية وتؤدى بالتالى إلى تحقيقها وهناك تخطيط قصير المدى، وتخطيط طويل المدى ويطلق على التخطيط الذى يغطى سنة فاقل تخطيط قصير المدى، وعلى التخطيط الذى يغطى خمس سنوات إلى عشر سنوات فأكثر تخطيط طويل المدى.

والتخطيط طويل المدى أعقد وأصعب من التخطيط قصير المدى لأنه يتعلق بالمستقبل البعيد الذى يتصف بالغموض وبالرغم من ذلك فإن التخطيط طويل المدى له فوائد عديدة.

١ - الاهتمام بالأهداف بعيدة المدى ومن ثم الاستعداد لها.

٢ - تقل أهمية المشكلات اليومية فى ضوء الاهتمام بالأمد الطويل.

٣ - الأهداف بعيدة المدى تساعد على علاج المشكلات القائمة والمتوقعة قبل أن يستفحل أمرها.

٤ - الاهتمام والالتزام والارتباط بالأهداف بعيدة المدى التى غالبا ما تكون أكثر أهمية من الأهداف قصيرة المدى.

٥ - تعتبر الخطة طويلة المدى بمثابة مقياس لتطور الأعمال وتقدمها.

اهتمامات التخطيط فى مجال التعليم ومبرراته:

لاشك أن أهم مبرر دعا إلى قيام التخطيط التربوى هو شعور القائمين بالتخطيط الاقتصادى شعورا متزايدا يوما بعد يوم بأن التخطيط الاقتصادى لايبلغ أهدافه ولا يكون صحيحا إلا إذا وافقه وداخله تخطيط للتربية يلبى حاجات الاقتصاد. ولقد قام التخطيط الاقتصادى منذ أمد بعيد فى كثير من البلدان وأن الربع الأول من القرن العشرين شهد قيام الخطط الاقتصادية فى بعض الدول ولا سيما الدول الاشتراكية حيث بدأت أول خطة جزئية فى الاتحاد السوفيتى عام ١٩٢٠ (وكانت تقتصر على كهربة الاتحاد السوفيتى) ثم بدأت الخطط الشاملة وكان أولها الخطة الخمسية الأولى ١٩٢٨ - ١٩٣٣. غير أن ذيوع التخطيط الاقتصادى ما لبث حتى كشف أمام المعنيين به عن حقيقة أساسية وهى أن هذا التخطيط الاقتصادى تخطيط منقوص إذا لم يدخل فى اعتباره أهم عنصر من عناصر التنمية الاقتصادية. نعنى عنصر اليد العاملة المدربة، عنصر الكفاءة والإعداد عنصر التربية، فلا فائدة من إنشاء مصنع للصلب إذا لم نستطع توفير المهندسين والفنيين والمشرفين اللازمين لتسيير المصنع. وهكذا استبان للاقتصاديين شيئا فشيئا أن التخطيط لابد أن يكون شاملا متكاملا مع التربية إذ أن العنصر الهام فى أى

خطة اقتصادية هو العنصر البشرى.

وقد ولدت هذه الحقيقة وهى كون التنمية التربوية شرطا لازما للتنمية الاقتصادية فكرة أكثر تحديدا لقيت رواجا كبيرا وشاعت وذاعت وكانت من أهم أسباب العناية بالتخطيط التربوى، هى الفكرة التى ترى فى التربية نوعا من التوظيف المثمر لرؤوس الأموال وترى أن لها مردودا اقتصاديا واضحا وتنكر بالتالى النظرة القديمة التى كانت تعتبرها مجرد خدمة تقدم للمواطنين واستهلاكا لرأس المال لا استثمار فيه.

ومما ساعد أيضا على الإيمان بأهمية التخطيط التربوى وضرورته ما استبان من أن التخطيط التربوى إن كان هاما وضروريا لأغراض التنمية الاقتصادية، فهو أكثر أهمية وضرورة لأغراض التنمية فى المجتمع الحديث الذى تتطور فيه الحياة الاقتصادية تطورا سريعا وتحدث فيه انقلابات أساسية فى مجال الاكتشاف والتقدم الصناعى والتقدم التكنولوجى عامة وبهذا وضعت حضارة الآلة الإنسان العصرى أمام مهمات جديدة وأمام حاجات جديدة لابد للوفاء بها من تغيير وجه التربية وإحداث انقلابات أساسية فيها بحيث تستجيب للانقلاب العلمى والتقنى الواسع وبحيث تستطيع أن تجابه حاجات المجتمع المتزايدة من الفنيين والعمال المهرة والمهندسين والإداريين الذين يوفون بحاجات هذا الانقلاب. ويتطلب ذلك إحداث تغيير فى طراز إعداد العمال والفنيين إعدادا تربويا كما وكيفا وهذا مبررا من مبررات التخطيط التربوى فرضه التطور العلمى والتقنى السريع.

ومن هذه المبررات كلها تبرز العناية بأهمية التخطيط التربوى وخاصة بالنسبة للدول المتخلفة والدول الآخذة فى طريق النمو، فلم يعد التخطيط قاصرا على الدول الاشتراكية كما كان عليه فى البداية عندما ظهر التخطيط الاقتصادى الشامل فى الاتحاد السوفيتى أول ما ظهر بل تجاوزه إلى بعض الدول التى اعتبرت التخطيط هو أداة حياتها وطريق مستقبلها نحو التقدم ومنها الهند حيث أخذت بفكرة التخطيط التربوى منذ عام ١٩٥٦ وبورما منذ عام ١٩٥٢ وبلدان أمريكا اللاتينية مثل شيلى والبرازيل وكولومبيا وكثير من البلدان الأفريقية ومنها كينيا منذ عام ١٩٥٤ وتنجانيقا وغيرها عام ١٩٥٥. وقد خطت البلدان العربية خطوات فى هذا المجال فوضعت خططا للتنمية الاقتصادية وخططا تربوية ضمن إطار الخطة العامة أو مستقلة عنها، مثل تونس عام ١٩٥٩ وجمهورية مصر العربية وسوريا والمغرب منذ عام ١٩٦٠ والسودان عام ١٩٦١ ومن ذلك الوقت انطلقت تلك البلدان فى هذا السبيل للوصول بخططها العامة والتربوية إلى المستوى العلمى المطلوب.

وترتكز خطة التعليم فى مصر على عدد من المبادىء والمفاهيم الأساسية أهمها :

أولا – أن التعليم حق لكل مواطن بقدر ما تتحمله قدراته الذهنية، بغض النظر عن وضعه الاجتماعى .

ثانيا – أن التعليم عملية وظيفية حاكمة قبل المجتمع من حيث آثاره ونتائجه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والقومية والحضارية .

ثالثا – أن مفهوم ديموقراطية التعليم لم يعد قاصرا على مجرد الحاق الأطفال الملزمين بمرحلة التعليم الأساسى بل اتسع لمفهوم اشمل يتضمن ما يلى :

(أ) توفير الفرص المتكافئة خلال عملية التعليم ذاتها لمواجهة الفوارق الاجتماعية بين الطلاب وما يترتب عليها من آثار فى تحصيلهم .

(ب) تحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والتعليم فى الحضر سواء من حيث الفرص أو الإمكانيات أو المعلمين أو الوسائل التعليمية أو غيرها . وذلك لتلافى وجود مستويين من المدارس احدهما مستوى أعلى فى المدن والحضر والآخر مستوى أقل فى الريف والقرى .

(جـ) إعادة النظر فى الازدواج بين التعليم النظرى من جانب والتعليم المهنى من جانب آخر لكى نقضى على النظرة الطبقية بين أنواع التعليم المختلفة .

(د) إشراك جميع الأجهزة التى تطبق النظام التعليمى أو تعمل فى ظله أو المستفيدة منه كالمعلمين والآباء والطلاب والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية – فى رسم السياسة التعليمية حتى تتسع حركة التربية والتعليم لتصبح حركة شعبية حقيقية .

أجهزة التخطيط :

يتولى رسم سياسة التخطيط القومى للدولة ومتابعة تنفيذها هيئتان هما :

١ – مجلس أعلى للتخطيط القومى برئاسة رئيس الجمهورية ويتكون من عدد من الأعضاء يعينون بقرار منه .

٢ – لجنة للتخطيط القومى وتؤلف من أعضاء يعينون بقرار من رئيس الجمهورية ويكون وزير الدولة لشئون التخطيط رئيسا لها .

ويختص المجلس الأعلى للتخطيط القومى بتحديد الأهداف الاقتصادية والاجتماعية (ومنها التعليم) واقرار خطة التنمية فى مراحلها المختلفة.

٣ - لجان مشتركة فى لجنة التخطيط القومى تتألف من وزارة التخطيط والوزارات والهيئات والمؤسسات العامة وتقوم هذه اللجان بتقديم جميع البيانات التى تطلبها لجنة التخطيط القومى عن المشروعات التى تمت والجارى تنفيذها وكذلك المشروعات المقترحة فى السنوات القادمة.

٤ - مكتب التخطيط فى كل وزارة بجمهورية مصر يتبع الوزير مباشرة ويشكل برئاسة أحد وكلاء الوزارة وعضوية أحد الأعضاء المتفرغين وغير المتفرغين من بين موظفى الوزرارة أو من غيرهم، وتصدر الوزارة قرار وزارى بتشكيل المكتب ويبلغ هذا القرار وما يطرأ عليه من تعديل إلى وزير التخطيط القومى.

ويقوم مكتب التخطيط فى كل وزارة (ومنها وزارة التربية والتعليم) بتأدية الأعمال التالية:

(أ) موافاة جهات التخطيط القومى بالمشروعات الخاصة بالوزارة وبالبيانات التى ستدرس لوضع الخطة الشاملة.

(ب) معاونة جهاز التخطيط القومى فى الحصول على البيانات المطلوبة، ودراسة وتحليل ما يخص الوزارة من برامج ومشروعات وأعمال.

(جـ) معاونة جهاز التخطيط فى إعداد التقارير لمتابعة التنفيذ.

جهاز التخطيط بوزارة التربية والتعليم (مكتب التخطيط):

أولا - يقوم بالتخطيط التربوى فى وزارة التربية والتعليم إدارة متخصصة يطلق عليها اسم «الإدارة العامة للخطة والمتابعة» وهى تتبع قطاع مكتب نائب الوزير. وتقوم هذه الإدارة بإعداد مشروعات الخطط التربوية الطويلة والقصيرة والمتوسطة الأجل بالتعاون مع الإدارات العامة للمراحل والنوعيات التعليمية ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات. كما تعد الدراسات الخاصة بالخطة التربوية ومتابعة تنفيذها وتقييمها. وأهم ما يراعى عند إعداد مشروعات الخطة هو تنسيق مشروعات الخطط التربوية فى ضوء احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بهدف توفير الخدمات التعليمية الأساسية من النواحى التالية:

- موقف القبول فى مختلف مراحل التعليم.

- المشروعات العامة والمشروعات التعليمية ومشروعات المبانى اللازمة لمواجهة التوسع فى الخدمات التعليمية أو تحسين نوعيتها.

- حصر التكلفة المالية لاستثمارات المشروعات الجديدة.

- توزيع الخدمات التعليمية على أنحاء الجمهورية فى ضوء سياسة الوزارة وخططها.

ثانيا – ولكل قطاع من قطاعات التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى والعام والثانوى الفنى فى ديوان الوزارة – إدارة فرعية تختص بالخطة التعليمية على مستوى المرحلة وتسمى «إدارة الخطة التعليمية والتنظيم المدرسى». وتقوم هذه الإدارة بتلقى دراسة مقترحات المديريات التعليمية بشأن إعداد الفصول والمدارس ونوع المبانى المطلوب إنشاؤها والتنسيق بينها، وذلك بالاشتراك مع «الإدارة العامة للتنسيق» ثم تقوم باقتراح الخطة التربوية للمرحلة من حيث إعداد التلاميذ المقبولين وأولويات القبول وتوزيع الفصول والمدارس فى كل محافظة بما يحقق الهدف من المرحلة فى إطار السياسة العامة للوزارة واحتياجات المديريات التعليمية. كما تقوم باتخاذ الاجراءات الخاصة بتوزيع اعتمادات الميزانية على المديريات التعليمية بالمحافظات وفقا للخطة المقررة.

وتتعاون الإدارة العامة للتخطيط وإدارة الخطة والتنظيم المدرسى مع المجالس العليا التنفيذية التى تشكلها وزارة التربية والتعليم والتى يكون ضمن اختصاصاتها: مدارسة شئون الخطة التعليمية والخطة التنظيمية لعلاقة الوزارة بالمديريات التعليمية والوحدات المدرسية. وهذه المجالس الفنية التنفيذية يرأسها وزير التعليم.

فمثلا يختص «مجلس وكلاء الوزارة» بمدارسة الخطط السنوية والخمسية ومشروعات الموازنة، ويتولى «مجلس مديرى التربية والتعليم» بحث المشكلات التى قد تعترض تنفيذ الخطة التعليمية واقتراح الحلول المناسبة لها، كما يقوم بوضع خطة لتدعيم العلاقات التنظيمية والتربوية بين المديريات التعليمية والإدارات التعليمية بالمحافظات وبين أجهزة الحكم المحلى والتنظيمات الشعبية بها. كما يقوم بالتنسيق بين قطاعات التعليم بالوزارة وبين المديريات التعليمية ويقوم «المجلس المركزى للتعليم العام» بدراسة ما يعرضه الوزير بشأن تخطيط القبول بمراحل التعليم العام وسياسة المبانى المدرسية، ويقوم «المجلس المركزى للتعليم الفنى» بمناقشة ومدارسة التخطيط للتعليم الفنى على كل من المدى القريب والمدى البعيد، ودراسة سياسة المبانى المدرسية. ويقوم «المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية» بوضع الخطط المرحلية لمحو الأمية وحصر عدد الأميين

وتصنيفهم وتحديد أوقات الدراسة والمدة اللازمة للتعليم والوسائل اللازمة لتنفيذها.

مجالات التخطيط فى ميدان التعليم

إن عملية التخطيط فى ميدان التعليم عملية واسعة ومرنة ومستمرة. وهى تتضمن جوانب عديدة ومجالات متعددة. ويأتى فى مقدمة هذه المجالات ما يلى:

١ - التخطيط للهيكل التعليمى.

٢ - التخطيط للمقررات الدراسية والخطة الدراسية والكتاب المدرسى.

٣ - التخطيط للمعلمين.

٤ - التخطيط للخدمات الطلابية.

٥ - التخطيط للمبانى والتجهيزات.

ونظرا للتشابه فى المراحل التى تمر بها العملية التخطيطية لكل مجال من المجالات السابقة فإننا سوف نتناول أحدها بالتفصيل وهو التخطيط للمبانى المدرسية:

التخطيط للمبانى والتجهيزات المدرسية:

تشتمل العملية التخطيطية للمبانى التعليمية على ثلاث مراحل متتالية ومترابطة فيما بينها:

أولا - مرحلة الاستقصاء التمهيدى:

الذى يتم بمقتضاه مسح شامل لجميع العوامل التى من شأنها أن تؤثر فى المبانى المدرسية. وينبغى أن يسفر هذا الاستقصاء بصورة طبيعية عن كشف المشكلات والتعرف إليها وهذه العملية التشخيصية هى القاعدة والأساس لكل تخطيط كفء. ويمثل الاستقصاء مرحلة جمع المعلومات والبيانات وتحليل الوضع الراهن فى جميع الميادين المتصلة بالمبانى المدرسية، وباتباع منهجية دقيقة فى هذا المجال يمكن أن نصل إلى نتيجتين ملموستين:

(أ) وضع الخريطة المدرسية التى تصور الحالة الراهنة للأبنية المدرسية (أبنية ملك للحكومة - أبنية مؤجرة - أبنية صالحة للاستخدام - أبنية تحتاج إلى إصلاح - أبنية آيلة للسقوط).

(ب) التعرف على المشكلات وتحديدها بأكثر ما يمكن من الدقة وبدون هذه العملية

التشخيصية يكون التخطيط بغير معنى أو أساس ينطلق منه. ومن المشكلات التى ترتبط مباشرة بالمبانى المدرسية يمكن تصنيفها فيما يلى:

- مشكلات إدارية ومشكلات فنية (مواد البناء والتصنيع وشكل المبنى المدرسى ... إلخ).
- مشكلات تتعلق بالموارد البشرية (نقص المهندسين المعماريين، والمهندسين التنفيذين والفنيين المشرفين واليد العاملة الماهرة ... إلخ).
- مشكلات التخطيط العمرانى (نقص فى الأراضى والمواقع - سوء التوزيع وسوء الموقع).
- مشكلات الآجال الزمنية والأولويات.
- مشكلات القيود المالية.
- مشكلات صيانة وتجديد الممتلكات الحكومية من المبانى والتجهيزات.

غير أن من أحد وأصعب المشكلات التى تطرح على المربين والمسئولين والمهندسين المعماريين فى آن واحد هى مشكلة إنتاج أكبر عدد ممكن من المبانى الدراسية والأماكن الدراسية فى أقصر مدة ممكنة وبأقل تكلفة ممكنة وذلك لمواجهة التوسع الهائل فى التعليم.

المرحلة الثانية - مرحلة التخطيط:

بعد الانتهاء من عملية التعرف إلى المشكلات تبدأ مرحلة التخطيط الذى ينطلق من دراسة المشكلات وتشخيصها ثم البحث عن الحلول الممكنة لها واختيار أفضل البدائل لهذه الحلول لينتهى بوضع خطة طويلة الأمد نسبيا تضطلع بمسئولية تقديم الحلول لهذه المشكلات التى تم تشخيصها فى مرحلة الاستقصاء. وينبغى أن تكون الخطة مؤتلفة ومتكاملة مع التخطيط التربوى العام. مما يوجب إخضاعها لتأثير سياسة التربية واستراتيجيتها فى الدولة وتشمل مرحلة التخطيط على خطوات ثلاث هى:

١ - وضع المعايير الخاصة بإرشادات التصميم تبعا لمقتضيات العملية التعليمية ومعايير قاعات الدراسة من حيث جودة التهوية والإضاءة والتجهيزات والمساحة الملائمة لكل تلميذ فى الفصل. وكذلك معايير توزيع الكلفة وتحديد نسبتها المئوية تبعا لمختلف عناصر البناء والتقيد الدقيق بالمواصفات المحددة لكل معيار من معايير التجهيزات أو

الأثاث ثم تحديد نظم البناء وأساليبه وفى النهاية وضع نماذج أو أنماط لشكل المدارس النموذجية.

٢ - القيام بمجموعة من الدراسات والبحوث المتصلة بالمشكلات التى تم تشخيصها من قبل فى مرحلة الاستقصاء وتتمثل هذه البحوث فى جانبين هامين ومتكاملين هما البحوث الاقتصادية والبحوث الفنية أما البحوث الاقتصادية فهى تنطلق من معايير الكلفة للمبنى المدرسى بغية إيجاد حلول للمشكلات التى تم تشخيصها مع مراعاة القيود التى تفرضها الموارد المتاحة والميزانية. وغالبا ما تلجأ الدراسات الاقتصادية إلى التكنولوجيا لإيجاد الحلول المنشودة.

أما البحوث الفنية فهى تهدف لإيجاد الحلول وتقترح الاجراءات الفنية كاستخدام أسلوب الصنع المسبق لإنشاء عدد من المدارس فى فترة زمنية محددة، أو استخدام التليفزيون التربوى فى منطقة تعانى نقصا فى المعلمين أو التجهيزات.

ويجرى بعد ذلك تقييما لمختلف الحلول المقترحة فى ضوء ميزاتها الفنية وكلفة كل منها على أن يؤخذ فى الاعتبار عوامل أخرى إلى جانب العوامل الفنية والمالية مثل مواقيت التنفيذ والأيدى العاملة، والعائد فى الأمد الطويل.

٣ - أن جميع الجهود التى بذلت فى مرحلة الاستقصاء، وفى خطوات وضع المعايير والدراسات والأبحاث تتحد جميعها داخل عملية تعرف بعملية التجميع والتأليف فالبحوث التى أجريت والمقترحات والحلول التى صيغت تؤدى إلى إنتاج أداتين رئيسيتين هما: الخريطة المدرسية المستقبلية، والخطة طويلة الأمد. ومن الخريطة المدرسية يستمد المخطط التربوى التوجيهات والإرشادات الضرورية لوضع خطة طويلة الأمد خمسية أو سبعية أو عشرية فى مجال المبانى والتجهيزات التعليمية وذلك فى إطار خطة التنمية العامة.

ثالثا - مرحلة البرمجة: Programming

تقوم هذه المرحلة على تجزئة الخطة طويلة الأمد إلى برامج محدودة فى الزمان (سنة أو سنتان) لتحضير الانتقال إلى مرحلة التنفيذ. وتتضمن هذه المرحلة عدة إجراءات هى:

١ - اختيار الأراضى التى يقام عليها المبنى المدرسى ثم تملكها يشكلان عملية مركبة معقدة وتستلزم اجراءات قانونية لاستملاكها. وفى حال توفر الاعتمادات المالية اللازمة فلابد من المبادرة لتملك الأراضى دون أى تأخير حتى ولو تم هذا الإجراء قبل

البرمجة السنوية وذلك للتمكين من القيام بعمليات اختبارات طبيعة الأرض قبل وقت التنفيذ . ولمواجهة مشكلة التزايد المستمر فى أسعار الأراضى الذى قد يؤدى أحيانا إلى الحيلولة دون تملك الأراضى فى المواقع التى هى بأمس الحاجة إلى المدارس.

ووضع البرنامج السنوى أو برمجة خطة المبانى يمكن أن يتم عن طريق تجزئة الخطة طويلة الأمد إلى شرائح زمنية مقابل عدد من السنوات التى تغطيها هذه الخطة ووضع برنامج لكل من هذه الشرائح لمدة (سنة أو سنتين) .

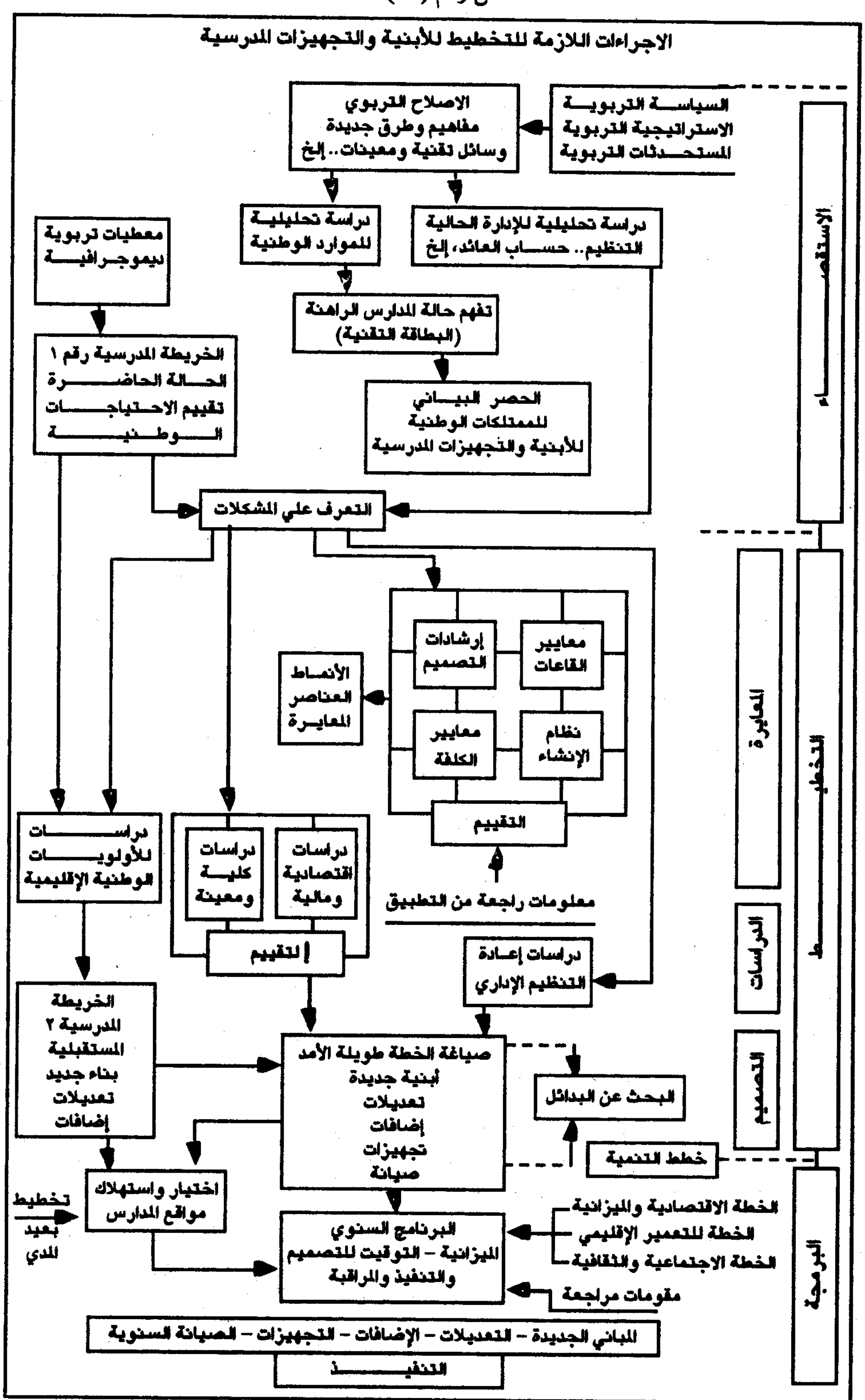
غير ان هذه الطريقة تصطدم فى الواقع بعدد من العوامل التى تتدخل فى هذه العملية . وفى طليعة هذه العوامل خطط التنمية العامة فعدد سنوات الخطط العامة بحكم عملية البرمجة كما ان المخصصات المالية والميزانية السنوية تحكم بدورها مجمل العمليات فضلا عن أن خطط التنظيم المدنى على الصعيدين القومى والمحلى يمكن أن تؤدى إلى إدخال تعديلات ملموسة فى البرنامج، كما أن الأراضي المتوفرة للبناء تحكم مشروعات تنفيذ البرنامج فضلا عن الموارد البشرية المتاحة التى يمكن أن يؤدى نقصها إلى إعاقة هذا التنفيذ .

وعادة منا يوضع للبرنامج السنوى ميزانية خاصة مبنية على تقديرات تكلفة المشروعات كما توضع له لائحة تحدد مواعيد بدء العمل وإنجاز كل مشروع أو جزء من المشروع، ومختلف المراحل المتعلقة بوضع التصميم وطريقة التنفيذ، وإلى إجراءات ومسارات الرقابة الضرورية .

وينتج عن هذا البرنامج الإجمالى الشامل برامج تفصيلية تتناول المبانى الجديدة والمبانى المستصلحة، وإضافة بعض الفصول فى المبانى الصغيرة الحجم وإقامة أو استبدال التجهيزات . كما ينتج عنه أيضا برنامج سنوى آخر للصيانة الترميمية والوقائية .

ونظرا لتعقد عملية التخطيط للمبانى المدرسية والتجهيزات التى يتم اجراؤها على الصعيدين القومى والمحلى فإن ذلك يحتاج إلى قدر من المركزية والشكل رقم (٧) يوضح الاجراءات اللازمة للتخطيط للأبنية والتجهيزات المدرسية .

شكل رقم (٧)



الاجراءات اللازمة للتخطيط للأبنية والتجهيزات المدرسية
السياسة التربوية الاستراتيجية التربوية المستحدثات التربوية
الاصلاح التربوي مفاهيم وطرق جديدة وسائل تقنية ومعينات.. إلخ
دراسة تحليلية للإدارة الحالية التنظيم.. حساب العائد، إلخ
دراسة تحليلية للموارد الوطنية
معطيات تربوية ديموجرافية
تفهم حالة المدارس الراهنة (البطاقة التقنية)
الخريطة المدرسية رقم ١ الحالة الحاضرة تقييم الاحتياجات الوطنية
الحصر البياني للممتلكات الوطنية للأبنية والتجهيزات المدرسية
التعرف على المشكلات
معايير القاعات
إرشادات التصميم
نظام الإنشاء
معايير الكلفة
الأنماط العناصر المعايرة
التقييم
معلومات راجعة من التطبيق
دراسات للأولويات الوطنية الإقليمية
دراسات اقتصادية ومالية
دراسات كلية ومعينة
التقييم
دراسات إعادة التنظيم الإداري
الخريطة المدرسية ٢ المستقبلية بناء جديد تعديلات إضافات
صياغة الخطة طويلة الأمد أبنية جديدة تعديلات إضافات تجهيزات صيانة
البحث عن البدائل
خطط التنمية
اختيار واستهلاك مواقع المدارس
تخطيط بعيد المدى
البرنامج السنوي الميزانية - التوقيت للتصميم والتنفيذ والمراقبة
الخطة الاقتصادية والميزانية
الخطة للتعمير الإقليمي
الخطة الاجتماعية والثقافية
مقومات مراجعة
المباني الجديدة - التعديلات - الإضافات - التجهيزات - الصيانة السنوية
التنفيذ
الاستقصاء
المعايرة
الدراسات
التصميم
التخطيط
البرمجة

الخريطة التربوية

يحتاج التخطيط التربوى الكفء كأى حقل آخر من حقول التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلى عمليات تمهيدية هى بمثابة بيانات ومعلومات رئيسية تصف البنيان القائم للنظام التعليمى بل وتشخيص هذا البنيان، فمن المعلوم أن المخطط التربوى والمسئول عن الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة وكذلك المسئول عن التخطيط التنظيمى فى الإدارة العامة للتنمية بوزارة التربية والتعليم لايبدأ من فراغ بل لابد أن تتوافر له بيانات كافية ودقيقة وشاملة عن البنيان التعليمى القائم حتى ينطلق نحو تخطيط سليم للمستقبل.

ويشمل البنيان التعليمى القائم الجوانب التالية:

١ - الهيكل التربوى من حيث مراحل التعليم وتوعياته، والصفوف الدراسية لكل مرحلة وكل نوع من التعليم، ونظم تقييم الطلاب أو الامتحانات والمدة الدراسية وفترات الإجازات خلال السنة وفى نهاية العام الدراسى.

٢ - الوظائف والاختصاصات التى تقوم بها المؤسسات التربوية من مدارس ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والكليات الجامعية وشروط القبول بكل مؤسسة، كذلك الاختصاصات المنوطة بها الأجهزة أو الهيئات التربوية مثل الأجهزة التى تقوم بالبحوث والتجريب ومراكز تطوير المناهج والبرامج الدراسية ومراكز إعداد الكتب المدرسية وغيرها من الأجهزة والهيئات.

٣ - عدد المبانى المدرسية والتجهيزات اللازمة لها الأراضى المخصصة لهذه الأبنية وحالة المبانى القائمة (مبان صالحة للاستخدام أو غير صالحة أو آيلة للسقوط أو ينقصها الخدمات أو ينقصها حجرات للنشاط) ونسبة عدد التلاميذ فى المبانى المدرسية والفصول (مدارس مخلخلة بالتلاميذ أو مدارس تزيد كثافة التلاميذ بها عن النسبة المقررة).

٤ - العاملين فى الجهاز التعليمى والمقررات الوظيفية فى كل مؤسسة تعليمية والمهارات والمسئوليات الموظفة فى تلك المؤسسات ونسبة العجز فى كل مؤسسة أو نسبة الزيادة التى توضح سوء توزيع القوى العاملة على تلك المؤسسات.

٥ - القوانين التعليمية واللوائح والقواعد المختلفة التي تحكم العمليات المتعددة التي تجرى في النظام التعليمي القائم.

٦ - جهاز القيادة العليا والإدارة التربوية التي تتخذ القرارات المنظمة للعمليات الإدارية والتعليمية ومن ضمنها جهاز التخطيط التربوي.

وفي الواقع أن المخطط التربوي قبل أن يتخذ القرار بشأن الخطة المستقبلة يهتم بإعداد البيانات والدراسات في كل المجالات الستة سابقة الذكر ويبدأ الخطة بعد أن يحدد الإجابة على السؤالين التاليين:

١ - ما هو الموقف الحالي للبنيان التعليمي القائم (في ضوء الجوانب الست المشار إليها سابقا).

٢ - ما مدى ملاءمة أو كفاية البنيان التعليمي القائم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية العامة المتفق عليها؟

والإجابة على التساؤل الأول يتطلب عملية حصر شامل للبنيان التعليمي القائم حاليا، والإجابة على التساؤل الثاني يتطلب عمليات تشخيص "Diagnosis". وكلا العمليتين هامة ورئيسية كعمليات تمهيدية لأي جهد تخطيطي ناجح. ولتصوير البيانات الناتجة من هاتين العمليتين فإنه ينبغي تضمينها بشكل منتظم في خريطة تربوية.

ماهي الخريطة التربوية: Educational Map

الخريطة التربوية هي محاولة تخطيطية على أرضية الواقع بعد إجراء عمليات حصر شاملة للبنيان التعليمي القائم وتشخيصه لوحدة مساحية معينة في موقع جغرافي محدد بغرض الوصول إلى أساس للإجراءات المتعين القيام بها مستقبليا عبر فترة زمنية محددة. ويتحدد في الخريطة التربوية أنواع الموارد والأبنية والتجهيزات والقوى العاملة التي يتعين تجميعها لمستقبل النظام التعليمي بأكمله سواء كان تعليما نظاميا أو غير نظامي أي أن الخريطة التربوية تذهب لأكثر من مجرد التعليم المدرسي (بمعنى أن الخريطة التربوية تشمل البنيان التعليمي الذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم ووزارة شئون الأزهر وغيرها من الوزارات والمؤسسات الأخرى).

أهمية الخريطة التربوية :

من المعلوم أن لكل نظام تربوى فى أى مجتمع، يوجد نظام معين من الموجهات التى تلقى الضوء على هذا النظام، فالإحصاءات التعليمية الأساسية تعطى بصورة دورية بيان كمى عن المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلمين وغيرهم، ولكن هذا ... المؤشرات أو الموجهات لايعتبر فى حقيقة الأمر نوع من حصر البنيان وذلك لأسباب متعددة تكمن فى أن نظام المعلومات القائم على جمع الإحصاءات فقط لايتجاوب بالمرونة والكفاية اللازمة لعمليات التخطيط التربوى أو ترشيد السياسة التربوية، ومن الثغرات أو النقائص التى يمكن أن توجه إلى هذه الإحصاءات التعليمية، عجزها عن أن توضح أو تشير إلى العيوب النوعية للبنيان التعليمى القائم، كما أن تعجز عن أن تشير إلى الطاقات العاطلة أو الموظفة جزئيا، كما أنها تفتقر فى كثير من الحالات إلى أظهار توزيع هذا البنيان التعليمى جغرافيا وعلى مستويات تفصيلية مما يتطلبه العمل التخطيطى.

أما عمليات الحصر والتشخيص اللازمة للخريطة التربوية وتعتبر نظاما مكملا للمعلومات عن طريق عمل «مسوح تربوية شاملة» تجرى كل ثلاث أو خمس سنوات وقد تشتمل هذه المسوح على استبيان للرأى العام مما يعطى تقييما متعمقا للنظام التربوى القائم فى وحدة مساحية معينة فى موقع جغرافى محدد بعد تشخيص الإمكانات التربوية الحالية. ويتضح أهمية الخريطة التربوية للمخطط التعليمى فى مصر لعلاج نواحى القصور فى الإحصاءات التعليمية وخاصة بالنسبة لعدد من الظواهر التى تتميز بها مصر وغيرها من الدول النامية والتى تتمثل فيما يلى :

١ - أن الزيادة السكانية سنويا لم يواكبها زيادة مماثلة فى الموارد والإمكانيات التعليمية والتربوية المتاحة وذلك بسبب افتقار نظام المعلومات والإحصاءات الحالى إلى توفير المعلومات اللازمة عن زيادة السكان ومن ثم. زيادة الطلب على التعليم ونمو عدد الملزمين سنويا.

أما الخريطة التربوية فهى توفر المعلومات السكانية الكافية وعدد الإمكانات التعليمية المتاحة حتى يمكن استخدامها الاستخدام الأمثل وما تحتاجه الزيادة السكانية من زيادة سنوية فى الإمكانيات التعليمية حتى تؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط للتعليم.

٢ - أن النظام الحالى للإحصاءات التعليمية لم يحدد الاحتياجات التعليمية وأنواع

التعليم اللازمة فى كل منطقة جغرافية من تعليم زراعى أو صناعى أو تجارى وفقا لطبيعة كل بيئة وتبعا لحاجات السكان من الخدمات التعليمية فى كل وحدة جغرافية وهذا ما توفره الخريطة التربوية.

٣ - أن الإحصاءات التعليمية لم توفر المعلومات الكافية عن طبيعة الاحتياجات التعليمية فى كل بيئة والطرائق البديلة التى يمكن توظيفها من واقع كل بيئة لإشباع هذه الاحتياجات.

٤ - إن الإحصاءات التعليمية لايتضح منها النسبة بين متطلبات هذه الاحتياجات التعليمية من موارد وإمكانات وبين ما هو متاح أو متوفر منها بالفعل حتى يمكن الموازنة بين الخدمات المطلوبة والمتاحة. وهذا ما تضطلع به الخريطة التربوية.

٥ - إن عدم توفر البيانات اللازمة عن نسبة العجز أو الزيادة فى الإمكانات والمواد التعليمية فى كل منطقة جغرافية يترتب عليه التوزيع غير العادل فى الخدمات التعليمية والمبانى والتجهيزات المدرسية. ويحتاج التخطيط الكفء فى عملياته التمهيدية إلى صورة واضحة عن المواقع التى بها عجز فى الإمكانيات والقوى البشرى حتى يمكنه من تحديد دقيق للموارد والإمكانات الإضافية اللازمة.

وجدير بالذكر أن أسلوب الخريطة التربوية يتميز عن الأساليب الأخرى التى تعتمد على مجرد التعبير الكمى فى وصف الإمكانات المستقبلية ومواقعها فى أن أسلوب الخريطة التربوية يوضح بالإضافة إلى الإمكانات الحالية وتطوراتها المستقبلية المقترحة - الخصائص الطبوغرافية للوحدة المساحية موضوع الدراسة وكيفية استغلال الأراضى بها وكذلك الكثافات السكانية (مناطق آهلة للسكان - مناطق مخلخلة - مناطق ذات كثافة سكانية عالية) والمنشآت الصناعية ومساحة الوحدات الزراعية فى كل موقع وشبكات الطرق والسكك الحديدية والمواقع التى بها معالم سياحية شهيرة والمواقع الساحلية والمواقع التى بها موانى بحرية وغيرها من البيانات الأساسية التى تبرز الصفات المركزية للمواقع ونوع الخدمة التعليمية التى تحتاجها وكمية هذه الخدمة والاستخدام الأمثل للإمكانات التى تقرر إنشاؤها. وبذلك فإن أسلوب الخريطة التربوية لاغنى عنه للمخطط التربوى فهو كبير الفائدة فى ترشيد اتخاذ القرارات التخطيطية.

والناتج النهائى للخريطة التربوية هو مجموعة من الخرائط أو ما يشبه الأطلس عن الإمكانات التربوية القائمة والمقترحة وكل خريطة من هذه المجموعة تمثل الموقف بالنسبة

إلى وحدة مساحية جغرافية معينة وتتضمن تفصيلات البيانات السابق ذكرها.

أهداف الخريطة التربوية:

يتضح مما سبق أن الخريطة التربوية تحقق الأهداف التالية:

١ - التعرف على الحد الادنى للحاجات التربوية لكل وحدة مساحية جغرافية معينة كخطوة أولية قبل إعداد الخطط التربوية التفصيلية للبلد على مستواها المحلى.

٢ - حصر الموارد والإمكانات التربوية القائمة بالفعل، شاملة كل من التعليم النظامى وغير النظامى، وكذلك التعرف من خلال هذا الحصر على الموارد المعطلة وتلك المعطلة جزئيا.

٣ - التعرف على الثغرات الموجودة بين الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة وذلك فى صورها الكمية والنوعية.

٤ - تحديد المواقع التى يتعين توفير الموارد والإمكانات بها وذلك على مستوى القرى والأحياء السكنية المختلفة بعد التحقق من الإمكانات المالية لتوفير هذه الموارد.

٥ - توفير مصدر أساسى من المعلومات يمكن الاستعانة به لاشتقاق الاجراءات المناسبة عند الإعداد لخطة قومية للتنمية التربوية مع أخذ الثغرات المحلية فى الاعتبار (بين الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة) وكذلك أخذ طبيعة الاحتياجات التربوية لجميع الأقاليم المحلية.

الفصل التاسع

ثانيًا : وظيفة التنظيم ORGANISING

التنظيم هو العنصر الثانى فى الوظيفة الإدارية لوزارة التربية والتعليم وتقوم الإدارة العامة للتنظيم التابعة لقطاع التنمية الإدارية بالوزارة –بالتعاون مع الجهاز المركزى للتنمية الإدارية (الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة سابقًا) بشان اعداد الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم وتحديد المقررات الوظيفية وترتيب الوظائف وتوصيفها .

ويقصد بالتنظيم توزيع أوجه النشاط المختلفة على أفراد الجماعة مع تفويضهم السلطة لانجاز ما أسند إليهم من أعمال باعلى مستوى للأداء مع أقل جهد واقل وقت وباقل التكاليف .

وقد تعددت المفاهيم للتنظيم من جانب كبار علماء الإدارة والتنظيم المعاصرين، نستعرض بعضها فيما يلى :

يرى الدكتور « هارولد كونتز Harold Koontze » : « أن التنظيم هو تقسيم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف، وتجميع كل نشاط فى إدارة مناسبة بحيث يتضمن التنظيم تفويض السلطة والتنسيق » .

ويقول الأساتذة « نيونر Nenuner، كيلنج Keeling، كاللوس Kallaus » : « التنظيم عملية إدارية يؤدى الاشخاص عن طريقها وظائفهم، وتوضع العوامل المادية مع بعضها بأسلوب يكون وحدة قابلة للإدارة، لتحقيق الأهداف المحددة الخاصة بالمنشأة. . . مثل هذه الوحدة يطلق عليها تنظيم »(١) .

ويقول دكتور « ارنست ديل Ernest Dale » فى موضوع بعنوان « ميكانيكية التنظيم » ما يلى :

« ينبغى على المدير عند القيام بمهمة التنظيم أن ينشىء وظائف عن طريق تقسيم العمل إلى اقسام . . كل قسم يمكن ادارته عن طريق شخص و التى تعنى تقرير العلاقات بين مختلف الوظائف »(٢) .

---

(1) John J.W. Neuner, B. Lewis Keeling & Norman F.Kallaus. "Administrative Office Management" South-Western Publishing Co., 1978.

(2) Ernest Dale: "Readings in management" MC Graw-Hill Book Co., 1965 p. 205.

ويقول الدكتور «آرثر.م. ويمر Arther M.Weimer» عميد كلية إدارة الأعمال بجامعة انديانا الأمريكية: «يتولى التنظيم مهمة تحقيق أهداف المنشأة من خلال الاستخدام الفعال للمصادر البشرية وغير البشرية.. وغالبًا ما يوفر التنظيم الوسائل التى تتعلق بتقسيم العمل، وهيكل السلطة، واتخاذ القرار، وتنمية علاقات عمل سليمة بين جميع الأشخاص العاملين»(١).

أهمية التنظيم:

يساعد التنظيم على ايجاد الوسيلة التى يمكن بها المديرون من القيام بمهام وظائفهم، كما أنه يساعد على تحقيق الترابط بين جهودهم أثناء مباشرتهم لوظائفهم، فالرئيس لا يمكن أن يكون فاعليًا إلا إذا علم على وجه التحديد بما يلى:

(أ) أوجه النشاط المنوط به.

(ب) إلى من يجب عليه أن يرفع تقاريره عن نتائج العمل.

(جـ) من يساعده فى هذه الأنشطة.

(د) من هم الذين سيعرضون عليه نتائج اعمالهم.

هذا فضلاً عن كيفية تكوين الجماعة وعلاقة هذا الرئيس بالرؤساء الآخرين وطرق الاتصالات الرسمية أفقيًا ورأسيًا.

أما بالنسبة للموظف العادى أو المعلم فليس المطلوب منه فقط المهارة، بل يطلب منه أيضًا ما يلى:

(أ) العلم بمطالب الوظيفة (واجباته).

(ب) حدود هذه الوظيفة (اختصاصاته وسلطاته).

(جـ) علاقة الوظيفة التى يشغلها بالوظائف الأخرى.

ومعنى ذلك أن التنظيم الجيد يساعد على تحقيق الأهداف العامة للإدارة التعليمية، والحصول على أحسن كفاية فى الأداء، وضمان سير العمليات المختلفة الإدارية والتعليمية فى سهولة ويسر.

---

(1) Arther M.Weiner & Richard D. Irwin: "Business adminstration, An introductory management Approach-Hoom-Wood, Illinois. 1962. p. 198.

خطوات عملية التنظيم:

تنقسم عملية التنظيم إلى خمسة خطوات رئيسية هى:

أولاً: تصميم الهيكل التنظيمى: organizational structure

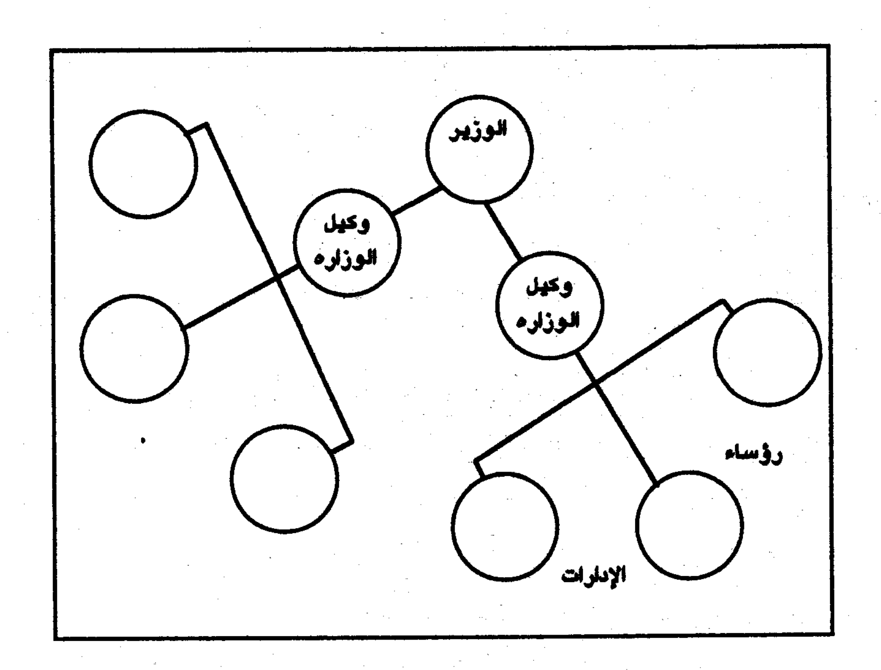
ان المرحلة الأولى لوظيفة التنظيم هى تصميم الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم، وهذه المرحلة تتعلق بالناحية الميكانيكية للتنظيم أى دون اعتبار لأى أفراد أو مراكز إدارية أو فنية بالذات قد يشغلونها الأفراد. وقد نادى الكثيرون من علماء الإدارة أمثال Urwick وغيرهم بضرورة فصل عملية تصميم التنظيم عن عملية ترتيب الوظائف اللازمة لهذا التنظيم حتى يتجنب الخبراء والمديريون التنظيميون – الانفعالات والشعور الذى غالبًا ما يصاحب التفكير فى الأفراد ومناصبهم حتى يصبح التنظيم علميًا وموضوعيًا خاليًا من النزعات الإنسانية المتحيزة.

وتصميم الهيكل التنظيمى هو جوهر عملية التنظيم ويقوم على اساس تحديد الأهداف objectives والأنشطة اللازمة لتحقيقها، وتقسيم هذه الأنشطة إلى مجموعات متناسقة يمثل كل منها وظيفة رئيسية يندرج تحتها مجموعات وظائف فرعية وتنظم هذه الوظائف فى إدارات عامة وإدارات فرعية وأقسام تابعة لها، وتحدد العلاقة بين الإدارات والأقسام بحيث تشكل الأهداف الجزئية لكل إدارة عامة وكل قسم فى مجموعها الهدف النهائى Ultimate Objective من التنظيم وتصور هذه العملية فى شكل هيكل تنظيمى رسمى يعتمد من الوزير بعد الموافقة عليه.

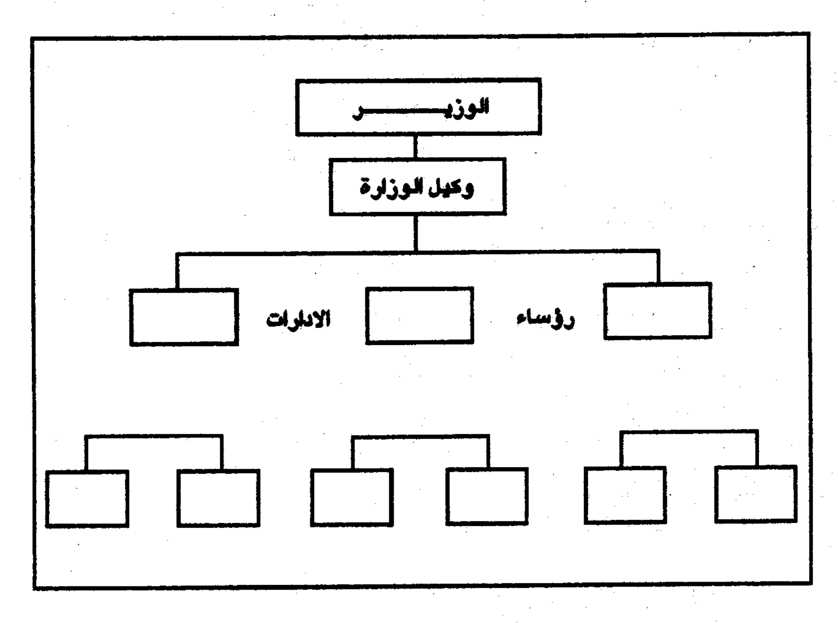
ثانيًا: تصوير الهيكل التنظيمى:

بعد تصميم هيكل التنظيم لابد من تصوير هذا الهيكل الذى تم اختياره فى لوحات (خرائط) للتنظيم. وخرائط التنظيم إما أن تكون دائرية أى يظهر فيها شكل التنظيم على شكل دائرة تتوسطها القيادة العليا كما هو مبين بالشكل رقم (٨) أو تكون خريطة التنظيم هرمية ويتم فيها تصوير التنظيم على شكل هرمى كما يظهر فى الشكل رقم(٩).

ويندر استخدام الشكل الدائرى فى اعداد لوحات التنظيم الإدارى بسبب صعوبة توضيح العلاقات بين الوظائف المختلفة داخل التنظيم فى الشكل الدائرى فضلاً عن أن الدائرة قد لا تتسع لكل البيانات المطلوب ادراجها فى خريطة التنظيم الإدارى، هذا إلى جانب صعوبة ادراج كل الوظائف فى الخريطة، وأخيراً فإن الشكل الدائرى غير مالوف



هيكل تنظيمي على شكل دوائر (شكل رقم ٨)



هيكل تنظيمي على شكل هرمي (شكل رقم ٩)

للأشخاص الذين يستخدمون خرائط التنظيم الادارى.

لذلك نجد أن أكثر الأشكال استخداماً هو الشكل الهرمى، حيث يبدأ قمة الهرم بوزير التعليم (فى خريطة ديوان الوزارة) أو مدير المديرية التعليمية (فى خريطة مديرية التعليم) ثم يتدرج إلى الوظائف فى المستويات الادنى حتى تنتهى فى قاعدة الهرم الإدارى.

ويرتبط هذا الترتيب الهرمى بعلاقات أفقية مع الوظائف فى نفس المستوى وعلاقات رأسية مع المستوى الأعلى، على أن يخصص لكل وظيفة فى كل مستوى مستطيل يحوى على عنوان الوظيفة.

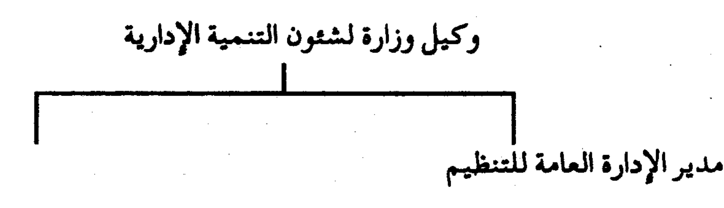
وتنقسم لوحات التنظيم إلى عدة أنواع منها:

١- خريطة تنظيم رئيسية:

ويظهر فيها التقسيمات الرئيسية لهيكل التنظيم يحدد فيها أسماء ومستويات وحدات الوزارة واقسامها بحيث يتضح منها خط السلطة **Line of Authority** كما هو موضح بالشكل [١] رقم (١) فى الفصل الرابع.

٢- خريطة التنظيم الوظيفى:

يظهر فى الخريطة كل مركز وظيفى فى التنظيم والاختصاصات الرئيسية لكل قسم وكل وحدة من وحدات الوزارة. وفيما يلى نموذج للخريطة:



- اعداد الدراسات التنظيمية.
- تطوير وتبسيط اجراءات العمل.
- اعداد أدلة العمل لوحدات الوزارة.
- اقتراح الوظائف والفئات.
- ترتيب الوظائف والمؤهلات اللازمة

---

(١) انظر الشكل رقم (١) فى الفصل الرابع.

- الاشراف على تنفيذ التنظيم.
- متابعة اعادة تقييم الوظائف.
- التعاون مع الجهاز المركزى للتنمية الادارية.

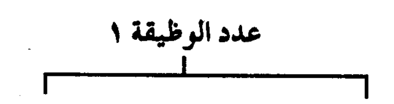
٣- خريطة الوظائف:

وتوضح هذه الخريطة عدد الوظائف والأفراد فى كل وحدة إدارية فى الوزارة وذلك من واقع القرارات الصادرة بانشاء هذه الوظائف وبتحديد اختصاصاتها وعدد الأفراد اللازمين لكل وظيفة وفيما يلى نموذج للخريطة:

قطاع التعليم الإعدادى والثانوى

وكيل وزارزة لشئون التعليم الاعدادى والثانونى

عدد الوظيقة ١



الإدارة العامة للتعليم الإعدادى	الإدارة العامة للتعليم الثانوى
عدد الوظائف ٥٧	عدد الوظائف ٩٧
مدير الإدارة العامة ١	مدير الإدارة العامة ١

مدير إدارة التوجيه الفنى	مدير إدارة الخطة والتنظيم المدرسى	مدير إدارة المناهج والكتب	مدير إدارة شئون الطلبة والامتحانات	السكرتارية
١	١	١	١	رئيس قسم ١
موجه أول ١	مدير مساعد ٢	موجه أول ١	مدير مساعد ٢	رئيس مالى وإدارى ١
موجهين عموم ٢٤	رئيس قسم ١	خبراء مناهج وكتب ١٥		رئيس وحدة ١
				كاتب ٤

فوائد الخرائط التنظيمية:

١- الخرائط التنظيمية تصلح لأن تكون نقطة بداية فى التعرف على الوضع التنظيمى لوزارة التربية والتعليم.

٢- الخرائط التنظيمية تساعد فى الكشف عن المشكلات التنظيمية مثل الازدواج فى السلطة والتكرار فى الاختصاصات، والتداخل فى الاتصالات، وغيرها من مشكلات التنظيم الإدارى.

٣ - تعتبر الخرائط التنظيمية أحد مصادر المعلومات الهامة في وصف وترتيب الوظائف، فهي تعطي تصوراً لأسماء ومستويات وحدات الوزارة واقسامها وتبين توزيع العاملين على الوحدات المختلفة هذا فضلاً عن أنها تبين مواقع الوظائف ومستوى مسئولياتها في البناء التنظيمي.

ملاحظات حول اعداد اللوحة التنظيمية:

(أ) تدرج حجم المستطيلات التى تكون الخريطة بحيث تكون أعلى فى المستويات الإدارية العليا.

(ب) علاقات السلطة التنفيذية تربطها خطوط متصلة (ـــــــ).

(جـ) علاقات السلطة الاستشارية تربطها خطوط متقطعة (- - -)، أو تظهر وظائفها فى مستطيلات متقطعة.

(د) علاقات السلطة الوظيفية تربطها خطوط تتوسطها دوائر -●-● أو تظهر وظائفها فى مستطيلات يتوسط خطوطها دوائر.

(هـ) يوضح عنوان الخريطة على الشكل التنظيمى.

وجدير بالذكر فإن خريطة التنظيم لا توضح غير التنظيم الرسمى للوزارةوخط السلطة غير أنها لا تظهر نقاط الضعف فى التنظيم ولكنها مع ذلك أداة هامة لا يمكن الاستغناء عنها كما أنها تحقق فوائد عدة.

ثالثًا: تحديد الأوصاف الوظيفية للمناصب الإدارية والفنية:

لا تنتهى عملية التنظيم برسم الخريطة التنظيمية بل تقوم الإدارة العامة للتنظيم بعد ذلك بكتابة وصف وظيفى Job Description لكل منصب إدارى وفنى. فبالرغم من أن خريطة التنظيم تصور الهيكل التنظيمى بمناصبه المختلفة وعلاقاتها المتعددة، إلا أنها لا يمكن بداهة أن توضح بالتفصيل مسئوليات وسلطات كل منصب والعلاقات المتعددة فى هذا الهيكل إذا ارفقت كل هذه الأوصاف الوظيفية بخرائط التنظيم ويجب أن يحوى الوصف الوظيفى لكل منصب البيانات الآتية:

- المسئوليات المتصلة بكل منصب على وجه التحديد.

- السلطات الممنوحة المتعلقة بالمنصب على وجه التحديد.

- العلاقات مع الرؤساء ومع المرؤوسين ومع الزملاء.

بعد أن يتم تسجيل الوصف الوظيفى لكل منصب إدارى يصبح من الضرورى اقرار المواصفات الواجب توافرها فى شاغل كل منصب (إدارى أو فنى) (Man description) ومواصفات شاغل المنصب تحدد كما يلى:

- الصفات الشخصية.

- المؤهلات العلمية والشهادات.

- الخبرة العملية (أى مدة الخدمة).

- شروط اخرى كالتدريب أثناء الخدمة.

ومن الواضح أن هذه المواصفات تختلف من منصب إلى آخر فمثلاً المواصفات الموضوعة لشاغل منصب ناظر مدرسة فى المرحلة الابتدائية تختلف عن المواصفات المحددة لشغل منصب مدير المديرية التعليمية وهكذا..

رابعًا: اعداد دليل تنظيمى للوزارة:

إلى جانب خرائط التنظيم تعد الوزارة دليلاً يحتوى على أهم المعلومات التى اسفرت عنها عملية التنظيم فى المراحل السابقة. ويتضمن دليل التنظيم جميع الخرائط التى تتعلق بالهيكل التنظيمى للوزارة، أى يتضمن خرائط تفصيلية لمختلف الإدارات والأقسام ومختلف الوحدات فى المستويات الإدارية للوزارة، كما يتضمن ايضًا ملخصًا يوضح المسئوليات والسلطات الممنوحة لمختلف العاملين (فى الوظائف الإدارية والفنية).

وفى الحقيقة أن اعداد الدليل التنظيمى ليس بالعمل الهين فهو جهد ضخم وتتكلف الوزارة من أجل اتمامه الكثير، غير أن هذا الجهد وهذه التكلفة شيء ضرورى، إذ أن الدليل التنظيمى يساعد كثيرًا على حسن سير العمل فى الوزارة.

فوائد الدليل التنظيمى:

(أ) يعرف كل رئيس من رؤساء الوحدات أو الأقسام أو الإدارات العامة حدود مسئولياته وسلطاته، والوظائف الرئيسية لإداراته أو القسم الذى يعمل فيه، وعلاقة وظيفته بالوظائف الأخرى، ويتعرف كذلك على المستويات التى يتبعها

والتى تتبعه.

(ب) يفيد الدليل فى القضاء على الخلافات التى تنشأ بين الإدارات أو الأقسام عن عدم وضوح أو عدم معرفة اختصاصات الوظائف، حيث أن هذه الاختصاصات تحدد فى الدليل بشكل واضح وقاطع، كذلك يبين الدليل السلطة الممنوحة لكل وظيفة فى اتخاذ القرارات النهائية.

(جـ) يساعد الدليل كل من يشغل وظيفة رئاسية على تفهم الأهداف التى تسعى الوزارة إلى تحقيقها.

(د) بالاضافة إلى ذلك فإن الطبعات المتتالية لدليل التنظيم فى الوزارة توضح التطور التنظيمى لتحقيق الهيكل الإدارى الأمثل وفقًا للتطورات العملية والإدارية ووفقًا للظروف الاجتماعية والسياسية المتغيرة.

خامسًا: تشغيل التنظيم وتحليله:

لا تنتهى وظيفة التنظيم بانشاء الهيكل الإدارى للتنظيم وتصويره وعمل الدليل التنظيمى، بل ان عملية التنظيم تشمل كذلك وبالضرورة القدرة على تشغيل التنظيم والحصول على أكفأ النتائج منه، إذ ان هيكل التنظيم لا يمكن اعتباره أكثر من أداة تحتاج إلى الجهد الإدارى الخلاق لتشغيله، ومن ناحية أخرى لا يتوقع من هذا الجهد ان تصل قدرته إلى حد التنبؤ بكافة الظروف العملية التى تواجه الوزارة والتى تؤدى إلى تقدير الكفاءة الحقيقية لهيكل التنظيم أو ان ظروف الوزارة فى المستقبل ستظل على ما هى عليه وقت تكوين هيكل التنظيم. لذا فإن التنظيم يتصف بصفة التغير والاستمرارية. وهذا ينبع من حتمية المشكلات التى تكاد تكون دورية فى حياة الإدارة التعليمية، كذلك نتيجة لتغير الظروف السياسية والاجتماعية التى تعمل فيها الوزارة، وذلك كله يحتم اعادة النظر فى هيكل التنظيم كلما حدثت ظروف أو تغيرات جديدة.

وبذلك يمكن القول أن مسئولية تشغيل التنظيم تستلزم اعتباره اعادة التنظيم وجهًا ثانيًا لعملية التنظيم، فالتنظيم يجب أن يكون متسقًا ومتوازنًا ويتحقق به التقدم المستمر للإدارة التعليمية، غير أن التغير فى التنظيم والتطوير فيه يجب أن يتحقق وفقًا لدراسة عملية وموضوعية وهذه الدراسة تعرف بتحليل التنظيم.

وتحصل الإدارة العامة للتنظيم بالوزارة على المعلومات اللازمة للقيام بذلك التحليل من وثائق الوزارة ونسخ القرارات الوزارية التى تحال إليها وعن طريق المقابلات التى يجب

أن يجريها القائمون على إدارة التنظيم من وقت لآخر مع المديرين والرؤساء فى الوزارة.

وتهدف كل هذه العمليات إلى معاونة الإدارة العليا (ديوان الوزارة) على تشغيل التنظيم بكفاءة وعلى تحديد هذه الكفاءة أصلاً، كما انها تعاون الإدارة العليا على القيام بعمليات اعادة التنظيم بتعديله سواء تعديلات جزئية أو شاملة كلما كان ذلك ضرورياً.

المبادئ الرئيسية للتنظيم

Major Principles of Organization

ان اسس التنظيم للهيكل الإدارى التى ظهرت مع ظهور المدرسة الكلاسيكية فى أوائل القرن العشرين بواسطة فريدريك ونسلو تايلور واتباعه - تطورت مع الوقت عن طريق اضافات المفكرين وعلماء الإدارة العامة والإدارة التعليمية. ورغم تطور أسس ومبادئ التنظيم إلا أن دراسة التنظيم على أساس النظرية ما زال فى مرحلة الطفولة ورغم ذلك فهناك اجماع بين علماء التنظيم والإدارة المعاصرين على وجود عدد من المبادئ يسترشد بها عند بناء الهيكل التنظيمى. غير أن هذه المبادئ لم تصل بعد إلى الدقة التى تمكن من صياغة نظرية متفق عليها مثلما هو قائم فى العلوم الأخرى كالطبيعة والهندسة.. إلا أن هذه المبادئ يمكن أن تكون اسس ومقاييس للتنظيم الجيد.. Crite-ria of good organization ويقول فى ذلك «أرويك» أن المبادئ المتفق عليها ما هى إلا بداية فقط لفلسفة شاملة لمهام الإدارة سواء فى مجال دوائر الأعمال أو الإدارة التعليمية.

وقد قامت جمعية الإدارة الأمريكية بدراسة واسعة تتعلق بموضوع التنظيم نشرت نتائجها فى عام ١٩٥٢ ونشرت أيضاً البحث الذى قام به عالم الإدارة «أرنست ديل Ernest Dale» تحت عنوان «تخطيط وتطور الهيكل للمنشأة.

"Planning and developing the Company organization structure".

وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك عشرة مبادئ أو مقاييس مستخدمة وتكاد تكون هى نفس المبادئ التى ذكرها علماء الإدارة السابقين أمثال «فايول، بارنارد، تايلور» دنيسون Dennison وأرواك Erwick» وأساتذة الإدارة التعليمية أمثال جريفث Grifth وكلارك Clark وغيرهم.

ويمكن القول أن المبادىء الرئيسية التى أجمع عليها علماء الإدارة يمكن الاسترشاد بها فى دراسة هيكل التنظيم الإدارى لوزارة التربية والتعليم مع الأخذ فى الاعتبار مبدأ احتمالات الاختلاف بين إدارة التعليم ودوائر الأعمال الأخرى تبعاً لاختلاف طبيعة العمل والفروق الفردية فى حجم الأعمال وعدد العاملين فى كل منشأة.

ورغم تفاوت وجهات النظر بين المفكرين وعلماء الإدارة والتنظيم فقد أجمع

غالبيتهم على عدد من المبادئ والأسس نلخصها فيما يلى :

١- مبدأ وحدة الهدف Unity of Objectives

٢- مبدأ تقسيم العمل Division of Work

٣- مبدأ وحدة القيادة Unity of Leadership

٤- مبدأ التنسيق Co-crdination .

٥- مبدأ تناسب السلطة مع المسئولية Parity of authority and responsibilily

٦- مبدأ تدرج السلطة The Scalar Principle

٧- مبدأ توازن المركزية واللامركزية

Balance of centralization. and decentralization.

٨- مبدأ تفويض السلطة Delegation of authority

٩- مبدأ نطاق الاشراف Span or supervision

١٠- مبدأ التوازن والمرونة Balance and flexibility .

١- مبدأ وحدة الهدف :

تنشأ وزارة التربية والتعليم لتحقيق غايات وأهداف قومية واجتماعية وإنسانية ودون هذه الغايات والأهداف ينتفى المبرر من وجود إدارة التعليم أصلاً. والغايات والأهداف التى تعمل على تحقيقها هى من الأسس الرئيسية لتشكيل الهيكل التنظيمى ويتطلب البناء التنظيمى معرفة الهدف من وزارة التربية والتعليم والموارد والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أهدافها. فإذا كانت الإمكانيات المتاحة لا تسمح بتحقيق الهدف المطلوب تحت الظروف القائمة فإنه من الضرورى اعادة النظر فى هذا الهدف.

ووجود هدف واضح محدد يساعد الأفراد داخل التنظيم على التعاون فيما بينهم حول الغاية التى تستقطب جهودهم ويؤدى هذا الوضوح إلى الحد من طغيان الأغراض الشخصية للأفراد ورغباتهم فى تدعيم أهميتهم الشخصية وتحريفهم لاتجاهات العمل على حساب الأهداف الموضوعة.

وعلى هذا يمكن أن نخلص إلى قرار المبدأ: أن كل تنظيم وكل جزء فى التنظيم يجب

أن يكون تعبيراً عن الهدف [١] الذى انشئت من أجله الإدارة التعليمية.

ويلاحظ أن هذه الأهداف تأخذ شكلاً متسلسلاً بمعنى أن الاهداف على المستوى العام لوزارة التربية والتعليم تكون اهداف عامة ثم تبدأ الأهداف والوسائل الفرعية أو الخاصة فى الظهور حتى تصل إلى قاعدة التنظيم الإدارى أى الوحدات المدرسية.

٢- مبدأ تقسيم العمل Division of Work :

مع التوسع المضطرد فى مجالات المعرفة ونوعيات العمل المطلوبة من الإدارة التعليمية تزداد الحاجة إلى التخصص ضمانًا لسيطرة الأفراد الفعالة على المجال الذى يعملون فيه. ولما كان غرض التنظيم هو الوصول إلى أعلى كفاءة فى الأداء، لذلك برزت أهمية تقسيم العمل إلى نوعيات متميزة، بحيث يعهد بكل نوعية منها إلى أقدر الأفراد على القيام بها بمعنى أن يكون هناك تخصصات واضحة متميزة يقوم بكل منها متخصصون مؤهلون علميًا على أعلى مستوى ممكن. فإدارة التعليم تحتاج إلى خبراء متخصصون فى التنظيم والإدارة وخبراء فى التخطيط وخبراء فى الاشراف والتوجيه ومتخصصين فى العملية التعليمية ومتخصصين فى وضع المناهج والمقررات الدراسية ومؤلفين للكتب ومتخصصين فى الميزانية وشئون الأفراد.

ولما كان العمل فى وزارة التربية والتعليم لا يتم على مستوى كل فرد على حدة إنما يتم عن طريق تكاتف جهود مجموعة من الأفراد المتخصصين فى كل مجال من مجالات العمل، بل فى كل مرحلة تعليمية على حدة وفى كل نوع من انواع التعليم لذلك يعنى التنظيم بتحديد أنشطة الوزارة وتحليلها إلى عناصرها الفرعية والتى تعبر كل منها عن تخصص نوعى معين، ثم تجميع كل مجموعة منها فى وحدة عمل أو جهاز متخصص يتولى مسئولية انجاز هذا اللون من العمل مع تكرار هذه الوحدة على مستوى المديرية التعليمية، وتجميع وحدات العمل هذه من صور أقسام وإدارات يضمها قطاع متخصص بمرحلة معينة أو نوع معين من العمل بطريقة تؤدى إلى التناسق والتكامل فى الأعمال بالوزارة ومديرياتها ووحداتها المدرسية مع مراعاة تلافى الإزدواج فى العمل أو التداخل أو التضارب فى الاختصاصات. ويوضح الشكل رقم (١) تقسيم العمل فى وزارة التربية والتعليم [١] إلى قطاعات وإدارات يضمها الهيكل التنظيمى للوزارة. ويوضح

---

(1) Cf. W.G.M. Mackenzie: Science in the study of administration the Manchester School of economic and social studies. Vol. xx No. 1

(١) انظر الشكل رقم (١) فى الفصل الرابع.

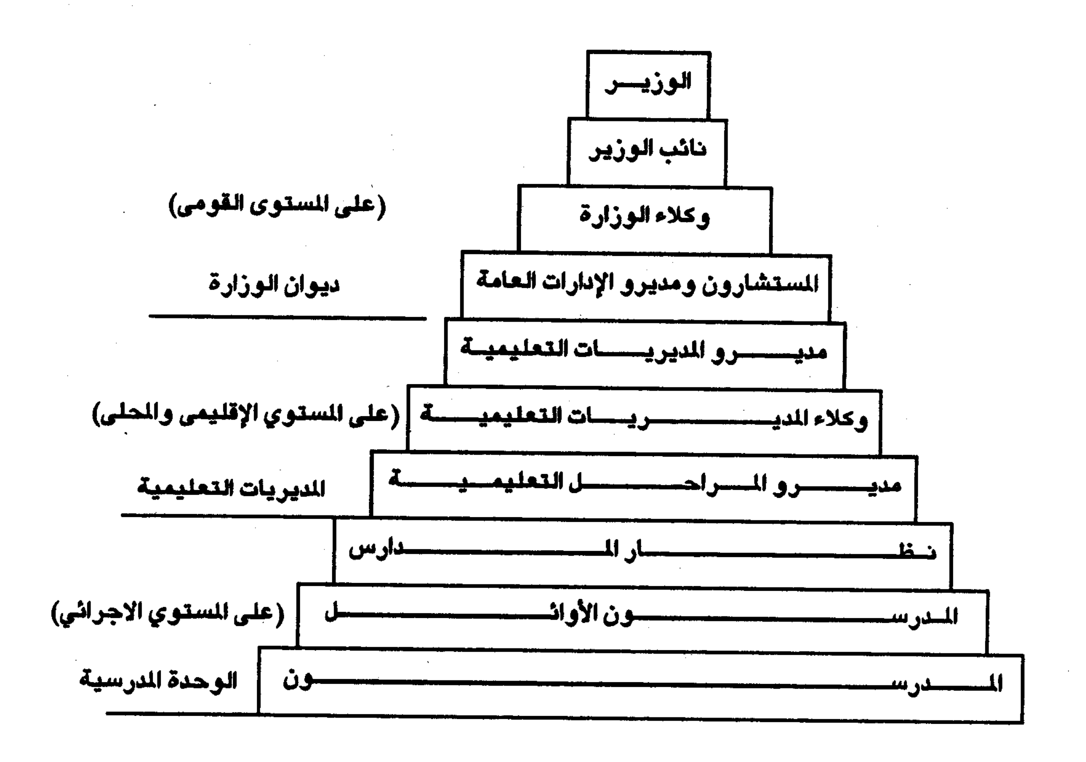
الشكل التقسيمات الأفقية والرأسية فى التنظيم وفقًا للتسلسل الهرمى للوظائف.

٣- مبدأ وحدة القيادة : Unity of Leadership

أن وحدة القيادة تعنى أن يتلقى الموظف التوجيهات والتعليمات الصادرة إليه من رئيس واحد، فإذا ما تعدد الرؤساء الذين يتلقى منهم التعليمات لكانت الحيرة والارتباك وعدم قدرة الموظف على ارضاء رؤسائه. وتلافيًا لهذا الموقف ظهر مبدأ « وحدة اصدار الأوامر » والذى يقضى بأن تنحصر سلطة اصدار الأوامر من مصدر واحد بحيث لا يتلقى الموظف أوامر تتعلق بعمله إلا من رئيسه المباشر ويقدم الموظف تقاريره عن عمله إلى هذا الرئيس، وهذا الرئيس بدوره مسئولاً أمام الرئيس الأعلى وبذلك يظهر خط واضح للسلطة Line of auhority يمتد من وزير التعليم فى القمة حتى المعلمين فى القاعدة، وحلقة الوصل بين القمة والقاعدة هم المشرفون الفنيون والإداريون، ولتلافى مشاكل الإزدواج فى الاشراف لابد من توضيح الحدود المميزة لنطاق كل من الاشراف الفنى والاشراف الإدارى.

ويوضح الكشل رقم (١٠) التسلسل الرئاسى لخط السلطة فى وزارة التربية والتعليم والذى عن طريقه تصدر التعليمات الأساسية من وزير التربية والتعليم أو نائب الوزير إلى وكلاء الوزارة إلى مديرى القطاعات الإدارية التابعة لكل وكيل وزارة مع التدرج حتى الرؤساء التنفيذيين، ويخول للرؤساء الفنيين من الموجهين أو المشرفين حق اصدار تعليمات تكميلية تفصل وتوضح النواحى الفنية التى تتضمنها العملية التعليمية ويكون لهم أن يبلغوا هذه التعليمات إلى المعلمين فى مختلف الوحدات المدرسية وعلى هؤلاء المعلمين عرض ما يصل إليهم من تعليمات فنية على ناظر المدرسة أو مديرها واستئذانه فى العمل بمقتضاها. وتقتصر التعليمات الفنية على الجوانب المتعلقة بأسلوب وطريقة التدريس وكيفية الأداء الفنى للعملية التعليمية. أما التوجيهات الإدارية والتنظيمية فيكون ناظر المدرسة هو المسئول عنها ويصدر أوامره بشأنها للمعلمين العاملين معه فى المدرسة فهو رئيسهم المباشر.

وتختلف مسئوليات القادة الإداريين باختلاف مستوياتهم ومراتبهم فإذا كانوا فى قمة الهرم الإدارى كانت مسئولياتهم أعم وأشمل، وإذا كانوا فى قاعدته كانت مسئولياتهم أخص وأضيق، وكثيراً ما تكون مسئولية الإدارى فى المستوى الأدنى معادلة فى خطورتها لمسئولية الإدارى فى المستويات الأعلى، وذلك لأن الهيكل الإدارى كائن



التسلسل الرئاسى لخط السلطة

(الشكل رقم ١٠)

حى ذو وظائف متكاملة، فإذا قصر أعضاء الجسم الإدارى عن القيام بوظيفته انعكس هذا التقصير على الوظائف الأخرى واحتل نظام الهيكل كله. ومع ذلك فإن القائد الإدارى كلما ارتفعت مرتبته فى السلم الوظيفى قلت صلته بالأعمال المكتبية وازدادت واجباته المتعلقة بالتخطيط والتوجيه والتنسيق.

الفرق بين القيادة والرئاسة:

ان الفرق الجوهرى بين الرئيس الإدارى والقائد هو أن الرئيس يعتمد كثيراً على السلطة المفوضة إليه من أعلى فى اصداره للأوامر والقرارات، تلك السلطة الناتجة من مباشرته لوظيفته وهو فى هذا يعتبر مفروضاً على الجماعة. أما القائد [١] فيستمد سلطته من الجماعة ذاتها، فالقيادة تنبع من الجماعة. ويشعر الأفراد بالحاجة إليها، ويؤمن القائد بأهداف الجماعة ويشعر بشعورها ويستمد منها سلطاته. أما الرياسة فتستمد من سلطة خارج الجماعة، ويقبل الأفراد سلطات الرئيس خوفاً من العقاب، فالرئيس مفروض على الجماعة ويعمل على الحفاظ على مركزه بشتى الوسائل حتى ولو كان ذلك على حساب مصلحة الجماعة[٢].

صفات القائد الإدارى الناجح:

وشخصية القائد الإدارى لهام تأثير عميق على قيام الجهاز الإدارى بواجباته، ولذا وجب أن يتحلى القائد الإدارى ببعض الصفات الشخصية والعقلية إلى جانب اعداده ومؤهلاته العلمية، وبقدر ما تتجمع هذه الصفات فى القائد الواحد يكون هذا القائد أقرب إلى الكمال.

فهناك صفات عامة ورئيسية يجب توافرها فى الرؤساء إلى جانب المواصفات المحددة الواجب توافرها فى شاغل الوظيفة (مثل المؤهل الدراسى والخبرة والأقدمية) وهذه الصفات العامة يمكن على أساسها التمييز بين الأفراد المتقدمين لشغل منصب معين ويمكن التفاضل بينهم إذا تساووا فى الدرجات العلمية والخبرة. وتنقسم هذه الصفات

---

(1) C.G.Browne & S. Thomas: "The study of ieadership" illinois, the interstate printers and publishers. Inc., 1958, p.6.

(٢) المشاكل الإدارية – حلقة دراسات مقارنة – نشرة المنظمة العالمية لحرية الثقافة أبريل ١٩٥٢ صفحة ٢٧.

إلى قسمين: صفات وظيفية، صفات شخصية وسوف نتحدث عنها بالتفصيل فى الفصل القادم.

٤- مبدأ التنسيق: Principle of Co-ordination

يستهدف التنظيم تنسيق جهود الأفراد والأجهزة التى يتألف منها وزارة التربية والتعليم لتحقيق الأهداف المرسومة لها، لذا ينظر إلى مبدأ التنسيق باعتباره من العناصر الأساسية لتكامل العمل بين الأجهزة المختلفة داخل الوزارة وتلافى التناقض والإزدواج فى الأعمال. والتنسيق له جوانبه المتعددة فهناك تنسيق السياسات الإدارية والتعليمية والخطط التعليمية وبرامج العمل، والتنسيق من خلال التنظيم وتصميم البناء التنظيمى وتقسيم العمل وتحديد المسئوليات والاختصاصات وتوزيع السلطات وتحديد شبكات الاتصال بما يكفل التنسيق رأسيًا بين ديوان الوزارة والمديريات التعليمية والوحدات المدرسية وكذلك التنسيق أفقيًا بين الوحدات التى تعمل على مستوى إدارى واحد بما يسمح بتبادل المعلومات فيما بينهم وتلافى الازدواج أو التكرار فى أعمالهم.

ومما يساعد على تحقيق التنسيق الفعال عقد اللجان أو المجالس التنفيذية التى تضم وزير التربية والتعليم أو نائب الوزير وممثلين لقطاعات العمل بديوان الوزارة من وكلاء للوزارة ومديرى الإدارات العامة ومديرى الإدارات التعليمية فى المحافظات ومستشارو المواد الدراسية ومستشارو التعليم الفنى. وتعقد اجتماعات دورية لتدارس الإجراءات التى تتخذ بمعرفة الوحدات المختلفة لتنفيذ العمليات التخطيطية والإشرافية والتنفيذية وتبادل الرأى والاتفاق على إجراءات التنفيذ ومناقشة الخطط المستقبلة والمشكلات الجارية واستعراض اتجاهات الحلول المقترحة لها بما يتفق والظروف القائمة بمختلف المديريات التعليمية والإدارات العامة والوحدات المدرسية. وإلى جانب اللجان والمجالس والاجتماعات الدورية تقوم أقسام متخصصة للتنسيق تابعة لكل قطاع من قطاعات التعليم يطلق عليها اسم «الإدارة العامة للتنسيق» تتولى الاتصال المستمر بمختلف الوحدات التنفيذية للتعرف على وجهات نظرها والتنسيق بينها.

٥- مبدأ تناسب السلطة مع المسئولية:

Parity of Authority and Responsibility

تعرف الوظيفة بأدائها مجموعة من الأنشطة والواجبات التى يلتزم شاغل الوظيفة بأدائها ويتحمل تبعية هذا الآداء من سلوك وظيفى وتصرفات، وما يجب عليه أن يتخذه

من قرارات لتحقيق أهداف الوظيفة. وهذا الالتزام هو ما يعبر عنه بمسئولية شاغل الوظيفة. وتحديد المسئوليات يساعد الموظفين على أداء عملهم وهى فى نفس الوقت معيار لمحاسبة الموظفين عند امتناعهم عن القيام بواجباتهم الوظيفية على الوجه الأكمل.

وتحمل الموظف المسئولية الإدارية عن اعباء وظيفته لابد وأن يقابلها ما يعينه على تحمل هذه المسئولية باعطائه الحق فى تكليف مرؤسيه بأداء العمل ومساءلتهم عن كل ما يؤثر على حسن الأداء وهذا الحق هو ما يعرف بالسلطة Authority أى الحق الرسمى فى طلب العمل من الآخرين ومحاسبتهم.

والسلطة والمسئولية عاملين متقابلين يؤدى التوازن بينهما إلى حسن القيام بأعباء الوظيفة وتخرج من هذا إلى مبدأ «ضرورة تعادل وتناسب السلطة والمسئولية».

وينبغى التفرقة بين السلطة الرسمية والسلطة الشخصية. فالسلطة الرسمية هى الحق فى اتخاذ القرارات المنظمة للعمل واسناد الأعمال إلى المرؤسين ومحاسبتهم إذا امتنعوا عن العمل أو اهملوا فى حدود سلطته الرسمية. ولو ان هذا لا يضمن دائمًا حرص المرؤوسين على تنفيذ العمل بالشكل المطلوب مهما تحملوا من ضغوط أو جزاءات.

أما السلطة الشخصية (غير الرسمية فهى القدرة على جعل الآخرين يقومون بالعمل المطلوب منهم عن طريق التأثير فيهم واقتناعهم دون الحاجة إلى الاعتماد على الحق النابع من السلطة الرسمية. والسلطة الشخصية أو كما يطلق عليها البعض السلطة الفنية Technical Authority هى السلطة التى يتمتع بها شخص على درجة من المعرفة والخبرة والفهامة وهى لا تمنح أو تعطى وإنما تستمد من استعداد المرؤسين لتقبل آراء ورغبات الرؤساء وتصبح هذه الآراء بمثابة أوامر إذا أخذ بها المرؤوس. ولذا فمن الجائز لأى موظف أن يتمتع بسلطة شخصية إذا كانت آراؤه وأفكاره محل احترام الآخرين ولهذا فالسلطة الشخصية لا تتبع خط السلطة الرسمية.

الأنواع المختلفة للسلطات:

(١) السلطة التنفيذية: Line Authority

السلطة التنفيذية يكون لصاحبها الحق فى اتخاذ قرارات خاصة بتنفيذ أشياء أو عدم تنفيذها وفى هذه الحالة لا يجوز لمن صدرت اليه الأوامر رفض تنفيذها. ويصر بعض علماء الإدارة ومنهم هربارت سيمون H.Simon بان السلطة ليست قوة الزام الآخرين وانما فى مدى قبول المرؤسين للأوامر. فالعبرة فى السلطة فى رأى «سيمون» ليست فى

الحق فى اتخاذ القرارات وانما فى مدى استعداد المرؤسين لقبول هذه القرارات.

وتتمثل السلطة التنفيذية فى سلطات الوزير والمدير العام ووكلاء الوزارة ومدير الإدارة الفرعية ورئيس القسم.

(ب) السلطة الاستشارية : Staff Authority

وهى السلطة الممنوحة لتحضير توجيهات وتوصيات واقتراحات وصاحب هذه السلطة لا يستطيع الزام الآخرين بتنفيذ اقتراحاته أو توصياته فللاخرين ان يقبلوها كما لهم ان يرفضوها، اما إذا قبل صاحب السلطة التنفيذية هذه الاقتراحات فانها تصدر باسمه وتصبح بذلك اوامر لا يجوز رفضها ويمثل هذه السلطة المستشارون الفنيون والإداريون والخبراء والباحثين.

(جـ) السلطة الوظيفية : Functional Authority

وهى السلطة التى يستمدها صاحبها من الخدمات التى يؤديها إلى الوحدات الإدارية الأخرى وليس بحكم كونه رئيسا عليهم كما هو الحال فى السلطة التنفيذية فسلطة رئيس قسم التدريب بالإدارة العامة للتدريب على النظار والمعلمين مستمدة من الخدمات التى يؤديها إليهم ولهذا تكون سلطته وظيفية ولهذا لا يستطيع رئيس قسم التدريب اعطاء أوامر للنظار أو المعلمين إلا فى حدود وظيفته على أنه يشترط موافقة رئيسهم الأعلى فى المديرية التعليمية الذى يتمتع بسلطة تنفيذية والمدير التنفيذى فى هذه الحالة مسئول عن التأكد من أن التعليمات الصادرة من السلطة الوظيفية قد نفذت فى إدارته.

ويطلق على السلطات التنفيذية والاستشارية والوظيفية سلطات إدارية لأنها السلطات التى يمكن منحها فى الجهاز الإدارى وذلك تمييزا لها عن السلطات الأخرى.

(د) السلطة القانونية : Legal Authority

وهى حرية الرئيس من الناحية القانونية لاتخاذ إجراء معين مثل السلطة القانونية لناظر المدرسة فى التصرف فى الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة، وسلطة المدير العام للمديرية التعليمية فى تعيين معلمى التعليم الابتدائى، والسلطة القانونية فى محيط الإدارة التعليمية لا تخرج عن كونها سلطة إدارية فلا يمكن تصور رئيس أو مدير له سلطة قانونية أكبر من السلطة الوظيفية أو التنفيذية التى يستطيع أن يمارسها فى السلم الإدارى.

(هـ) السلطة النهائية: Ultimate Authority

وهى تعبر عن الأصل الذى يستمد منه رئيس القسم أو مدري الإدارة أو وكيل الوزارة أو الوزير الحق فى اتخاذ قرارات معينة فكل واحد من هؤلاء يستمد سلطته من رئيسه الأعلى أما الوزير فيستمد سلطته من رئيس الوزراء والأخير يستمد سلطته من رئيس الجمهورية ويستمد الرئيس سلطته من الشعب وعلى هذا يقال ان الشعب هو مصدر السلطات فهو السلطة النهائية.

٦- مبدأ تدرج السلطة: The Scalar Principle

تدرج السلطة يعنى نقل وتحويل السلطات من القمة إلى القاعدة، وتدرج السلطة من أعلى إلى أسفل وسريانها رسميا فى جميع أجزاء التنظيم يعتبر من أهم المقومات الأساسية لنجاح وفاعلية الإدارة التعليمية، إذ يتحقق من خلال التسلسل الرئاسى Hier-archy المستند إلى مبدأ تدرج السلطة - السيطرة الفعالة على انجاز واجبات ومسئوليات كل وظيفة، ويؤدى هذا التدرج الوظيفى إلى معرفة كل فرد بواجباته المسئول عنها أمام رئيسه المباشر ومسئولياته تجاه مرؤسيه وما يقابل هذه المسئوليات من حقوق وسلطات.

ويبدأ السلم الوظيفى فى وزارة التربية والتعليم بوزير التعليم فى القمة ويلى الوزير فى السلم الوظيفى فى نائب وزير التعليم ثم وكلاء الوزارة ثم المديرون العامون ويتساوى معهم فى نفس الدرجة مستشارو المواد الدراسية ثم الموجهون العاملون ثم مدير إدارة أو مدير مرحلة تعليمية ثم الموجهون الأوائل ثم موجهو المواد ثم الموجهين المساعدون ثم نظار المدارس يليهم وكلاء المدارس يليهم المدرسون الأوائل وفى نهاية السلم الوظيفى يوجد المعلمون.

وفيما يلى الوظائف القيادية وما يناظرها فى وزارة التربية والتعليم:

١- وزير التربية والتعليم.

٢- نائب وزير التربية والتعليم.

٣- وكلاء الوزارة.

٤- مدير مديرية تعليمية أو مدير إدارة عامة بديوان الوزارة أو مستشار مادة.

٥- وكيل مديرية تعليمية أو مدير إدارة بديوان الوزارة أو موجه عام مادة.

٦- مدير مرحلة تعليمية أو مدير مدرسة أو مدير دار معلمين أو موجه أول مادة.

وفيما يلى الوظائف القيادية بالوحدات المدرسية أو الإدارة التعليمية المحلية :

١- ناظر مدرسة ثانوى أو ناظر دار معلمين أو موجه مادة ثانوى.

٢- ناظر مدرسة اعدادى أو موجه مادة اعدادى.

٣- رئيس قسم بالإدارة التعليمية.

٤- موجه قسم بالمرحلة الإبتدائية أو موجه مادة ابتدائى.

٥- ناظر مدرسة ابتدائى أو مساعد موجه مادة (أو نشاط تربوى).

٦- وكيل مدرسة.

٧- مدرس أول.

٨- مدرس.

٧- مبدأ المركزية أو اللامركزية :

Centralization or Decentralization

المركزية تعنى الاتجاه إلى تركيز السلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة فى اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل. أما اللامركزية فتعنى توزيع السلطات واعطاء حرية اتخاذ القرارات حيث يجرى العمل التنفيذى على مستوى المناطق المحلية والوحدات المدرسية.

ومن الناحية العملية لا توجد مركزية مطلقة أو لا مركزية مطلقة فى المنظمات كبيرة الحجم مثل وزارة التربية والتعليم بل هناك مواءمة بين ما تحققه المركزية من الرقابة الفعالة على الأجهزة التعليمية المحلية، وما تحققه اللامركزية من سهولة وتدفق وانطلاق العمل.

ويقول (كاندل I.Kandel) أن طابع الإدارة التعليمية (مركزى أو لا مركزى) يتحدد بعاملين رئيسيين: نظام الدولة أى مفهومها السياسى، نظام التربية السائد فيها.

فالدولة التى تؤمن بحكم الأقلية أو الطبقية أو الحزب الواحد (مثل الحزب الشيوعى) تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها ولذا تقوم نظم الإدارة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف على التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة. أما الدولة الديموقراطية فتسمح للإدارة التعليمية فى المناطق المحلية بالاشتراك فى تحديد نظام التعليم وتترك لها حرية التنفيذ.

أما من حيث النظرية التربوية فنجد أن الدولة التى تؤمن بالنمطية التعليمية والتوحد

Uniformity تستخدم المركزية لأنها أنسب النظم فى تحقيق ما تنشده الدولة فى اكساب الأفراد طابعا ثقافيا وتربويا موحدا. أما الدولة التى تؤمن بالتعدد أو التنوع Di-versity وتؤمن بالفروق الفردية Individual Differences فى الاستعدادات والقدرات بين الأفراد، والاختلاف فى الظروف الطبيعية والجغرافية والعوامل الاجتماعية فى البيئة المحلية، فان هذه الدولة تقوم فيها إدارة التعليم على النظام اللامركزى.

وجدير بالذكر أننا لا نستطيع أن نفاضل بين النظام المركزى أو النظام اللامركزى بالإدارة التعليمية إذ أن ظروف المجتمع والعوامل الثقافية والسكانية والجغرافية والاقتصادية هى التى تحدد نوع النظام الذى يتفق مع ظروف كل مجتمع، ولا نستطيع معالجة التنسيق بين الأجهزة المركزية والأجهزة اللامركزية داخل التنظيم التعليمى دون تبين الأسس التى يقوم عليها كلا النظامين وخاصة ان كثير من الدول التى تتبع النظام اللامركزى فى إداراتها للتعليم مثل انجلترا والولايات المتحدة الامريكية تميل إلى الاتجاه نحو المركزية فى الوقت الحاضر كما أن الدول التى كانت تأخذ بالنظام المركزى من قبل مثل فرنسا ومصر اتجهت نحو اللامركزية فى إدارتها للتعليم. ويرجع ذلك إلى تعدد الوظائف التى تقع على عاتق وزارة التربية والتعليم بعد انتشار النظم الديموقراطية وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم وتزايد الفرص التعليمية المتاحة بزيادة توقعات وآمال الناس فى الحياة ومع زيادة الأنفجار السكانى وتحول القرى إلى مدن تبعا للكثافة السكانية المضطردة وتأهيل المناطق البعيدة والصحراوية بالسكان. ازاء هذا كله تتضخم مسئوليات إدارة التعليم فتضطر السلطة المركزية إلى تخفيف العبء عليها بتفويض السلطة إلى المستويات المحلية.

مزايا المركزية التعليمية:

١- تحقق المركزية الوحدة والفاعلية فى النظام التعليمى حيث توجد هيئة واحدة عليا مسئولة ينتج عن وجودها عدم ازدواج الوظائف، وعدم التداخل والتكرار فى الأعمال.

٢- المركزية يمكن أن تحقق عدالة أوسع فى استخدام وتوزيع الخدمات التعليمية، إذ أن السلطة المركزية بحكم سيطرتها واشرافها على التعليم فهى تتكفل بجميع نفقاته ففى استطاعتها بناء مدارس فى المنطاق التعليمية الفقيرة أو المخلخلة بالسكان (فى القرى البعيدة والمناطق الصحراوية) بنفس التجانس فى المبانى المدرسية فى المدن

الكبيرة، بالإضافة إلى التجانس فى المقررات الدراسية دون تفرقة أو ازدواجية فى المرحلة التعليمية الواحدة وخاصة فى المرحلة الابتدائية.

٣- توفر المركزية ضمانا شخصيا ومهنيا للمعلمين، فالنظام الموحد لمرتبات والمكافآت والمعاشات بالنسبة لمعلمى المرحلة الواحدة يعتبر مزايا يتمتع بها المعلم فى النظام المركزى، بالإضافة إلى ضمان الاستمرار والاستقرار فى المهنة، هذا غير الامان الذى يشعر به المعلم فلا تتمكن المناطق المحلية من حرمانه من بعض حقوقه الأساسية كمواطن أو تفرض ضغوطا عليه حيث تتدخل الإدارة المركزية وتفرض على المحليات احترام ومراعاة حقوق المعلمين.

٤- تحقق المركزية اقتصادا كبيرا فى النفقات التعليمية حيث أن وحدة الإشراف ووحدة التخطيط يحقق وفرا كبيرا فى ميزانية التعليم كما أن اضطلاع المركز بتوفير الخدمات التعليمية يسمح بالإشراف على خطة المبانى والتجهيزات فلا تنشأ مدرسة فى أى مكان فى البلاد إلا إذا تأكدت السلطة التعليمية أن عددا مناسبا من التلاميذ سيلتحقون بها، فلاشك أن المبانى المدرسية كبيرة الحجم تحقق وفرا حقيقيا فى تكلفة المبانى والإدارات والإداريين والمعلمين، كما أن شراء التجهيزات والإدوات عن طريق إدارة واحدة مركزية هى إدارة التوريدات بالوزارة يوفر كثيرا فى تكلفة المواد المستخدمة فى التعليم حيث يمكن الإستفادة من امتيازات الشراء بالجملة والحصول على الحد الأدنى من الأسعار.

مساوئ المركزية التعليمية:

١- أن المبالغة فى المركزية يؤدى إلى تعطيل الأعمال إذ أن الرحلة التى يقطعها القرار التعليمى من أعلى إلى أسفل وفقاً لتدرج خط السلطة يكلف من الوقت والجهد وقد يصل بعد فوات الآوان وقد لا يصل إلى المستوى التنفيذى فيتعطل العمل.

٢- أن المركزية تؤدى إلى ضياع جهود الفروع المتعددة اللوزارة فى المحافظات فى السعى للحصول على الموافقات النهائية والموادر المالية اللازمة، وفى نقل صورة الموقف فى موقع التنفيذ إلى ديوان الوزارة.

٣- أن المركزية كثيرا ما تقحم القادة الإداريين فى ديوان الوزارة فى بحث الأمور الثانوية التى تبعدهم عن الهدف العام وتغرقهم فى الأعمال التنفيذية والتى غالبا ما تكون على حساب مسئولياتهم الرئيسية.

٤- أن المركزية لا تشجع على الابتكارية والمبادأة فى المناطق التعليمية المحلية ولا تفسح الطريق أمام القيادات الجديدة لكى تأخذ فرصتها فى توجيه العمليات التعليمية، كما تحرمهم من حرية المواءمة بين نظام التعليم وأهدافه العامة وبين الظروف المحلية فى البيئات المختلفة.

وإذا كانت المركزية بمزاياها وعيوبها لا تحقق الإستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية نظرا لضخامة الأعمال التى تقع على عاتق الجهاز المركزى فان تفويض السلطة التعليمية المحلية ببعض السلطات قد يحقق الهدف. حيث أن الجمع بين المركزية واللامركزية فى التنظيم التعليمى يساعد على تجنب عيوب المركزية ويأخذ بمزايا اللامركزية وذلك للاسباب التالية:

١- أن تفويض السلطة إلى المناطق المحلية بهدف اللاتركيز يقضى على السلبية التى تميز المستويات التنفيذية فى الأقاليم تجاه السياسة التعليمية وخططها، إذ أن الفلسفة التواكلية التى دأبت عليها الإدارات التعليمية المحلية تواجه فى ظل النظام اللامركزى واقع مختلف حيث يتحتم عليها الاشتراك الايجابى فى التخطيط للمشروعات التعليمية والبرامج والخطط الاقليمية مما يوضح أن العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية على الاقاليم المحلية انما ينتج عن العمل المستمر من جانب السلطات التعليمية المحلية وليس ناتج التوكيل على المركز (ديوان الوزارة).

٢- أن اللامركزية التعليمية تساعد على حل مشكلات التعليم فى المناطق الريفية وتقرب الفجوة الهائلة بين المدينة والريف، مما يساعد تدريجيا على تأكيد الوحدة السكانية والاجتماعية فى الدولة وهذا فى النهاية يؤكد المحافظة على صفات البيئة الزراعية والبيئة الصناعية ويحل مشكلات الهجرة من الريف إلى المدينة.

٣- أن اللامركزية التعليمية تخفف العبء عن الجهاز المركزى فاللامركزية تجعل السلطات التعليمية المحلية تواجه مسئولياتها وتحقق أهدافها على ضوء مواردها الممكنة، وبمقدار ما تبذله بنفسها من جهود حقيقية لمواجهة الفيضان الطلابى على التعليم فى ظل الديموقراطيات الحديثة، وتخلق فى الأقاليم المحلية روح المشاركة الحقيقية فى توفير متطلبات التعليم والخدمة التعليمية.

٤- الإدارة التعليمية المحلية تكون ذات دور فعال فى توفير المصادر المالية اللازمة للتعليم فى البيئة المحلية سواء عن طريق تكاتف الجهود بين السلطة المحلية والإدارة التعليمية

المحلية فى الحصول على القروض اللازمة للمشروعات التعليمية، أو عن طريق الجهود الذاتية لأهل المناطق بغرض توفير تعليم مناسب لابنائهم. بالإضافة إلى ذلك تتمكن السلطة المحلية من استغلال موادر البيئة المادية والبشرية لخدمة العملية التعليمية. فاللامركزية هى الوسيلة الأمثل لاستخدام هذه الموارد.

٥- أن الامركزية تضع السلطة لاتخاذ القرارات فى الجهات التى يتم فيها تنفيذ العمليات الإدارية والتعليمية.

٦- تنجح اللامركزية إذا تم تفويض السلطة بشكل حقيقى بمعنى أنه فى ظل التنظيم اللامركزى يجب ألا يطالب المرؤوس المفوض إليه ببعض السلطات بأن يعرض كل صغيرة وكبيرة على ديوان الوزارة أو بتقديم بيانات تفصيلية عن الأعمال التى تم تنفيذها.

٧- تتطلب اللامركزية توفر القدرة لدى المرؤوس على اتخاذ قرارات حكيمة فاذا لم تكن هذه القدرة موجودة عند الرؤساء الإداريين فلا يمكن اعتبار اللامركزية حقيقية.

٨- تتطلب اللامركزية المعرفة التامة لأهداف الإدارة التعليمية والهيكل التنظيمى والعلاقات التى تنظم العمل بين الإدارات بعضها وبعض وبين المستويات التعليمية بعضها وبعض.

٩- تنجح اللامركزية إذا كانت المسئولية المعطاه للمديريات التعليمية والوحدات التعليمية تتناسب مع السلطات المخولة لها وأنها على موضع التنفيذ على جميع المستويات.

وجدير بالذكر أن اللامركزية ليست دائما هى الدواء الشافى لكثير من مشكلات الإدارة فلا يمكن الأخذ بمبدأ الامركزية إلا إذا كانت كافة الظروف والقيادات الإدارية المتطورة ميسرة ومتوفرة حيث أن الخطر الأساسى والمشكلة الرئيسية فى اللامركزية هو صعوبة الرقابة.

الفرق بين اللامركزية والفيدرالية:

عندما يكبر حجم الأعمال والمسئوليات الملقاة على عاتق الإدارة التعليمية بشكل يصعب معها إدارة التعليم من المركز (ديوان الوزارة) أو كما يقول بيتر دركر "Peter Drucker" يصبح الجهاز غير قابل للإدارة من ناحية الحجم Unmanagable Size فإن

الإدارة التعليمية تصبح فى حاجة إلى طريقة جديدة فى التنظيم. وعندما تلجأ الإدارة المركزية فى تفويض بعض سلطاتها إلى الجهات أو الأقاليم المحلية لتخفف العبء على ديوان الوزارة. ففى هذه الحالة تصبح المديريات التعليمية فى المناطق المحلية قادرة على القيام ببعض السلطات دون الرجوع إلى ديوان الوزارة لأخذ الرأى أو المشورة فى اطار ما يفوض إليها من أعمال. ويطلق على هذا التنظيم لامركزية الإدارة فى المحليات.

أما إذا فوضت الإدارة المركزية كافة اختصاصاتها للمديريات التعليمية فى المحافظات بحيث تصبح كل مديرية تعليمية مستقلة بذاتها عن المديريات الأخرى، وتخضع فى تصرفاتها لظروف البيئة المحلية ونظام الحكم المحلى ولكنها فى نفس الوقت خاضعة للسياسة التعليمية العامة التى تضعها وزارة التربية والتعليم فانه يطلق على هذا النوع من التنظيم «التنظيم الفيدرالى» (١).

Federal Organization

وعلى هذا تختلف اللامركزية عن الفيدرالية اختلافا كبيرا فى الشكل والموضوع ففى الفيدرالية تكون كل مديرية تعليمية وحدة إدارية مستقلة لها ميزانيتها ولها خطة محلية فى اطار التخطيط الشامل ولها حرية التنفيذ وحرية اتخاذ القرارات بشأن المنهج التعليمى والمقررات الدراسية فى اطار الخطوط العريضة للمنهج كما أنها فى نفس الوقت تتبع السياسة التعليمية العامة وعلى هذا فالسلطة الممنوحة لمدير المديرية التعليمية مستمدة من كيان المديرية التعليمية ذاتها بمعنى أن الإدارة العليا فى الوزارة لا يمكنها أن تنقص أو تزيد من السلطة الممنوحة للمدير وكل ما يستطيع ديوان الوزارة عمله هو الغاء المديرية التعليمية أو تغيير المدير وعلى هذا فالفيدرالية ليست نوعا من اللامركزية (٢).

أن التنظيم الفيدرالى يقلل من أعباء الإدارة العليا فى ديوان الوزارة ويطلق حرية التنفيذ للمديريات التعليمية بعد أن تتحدد مسئولياتها وتحدد المعايير الرقابية لقياس النتائج.

---

(١) الواقع أن مفهوم التنظيم الفيدرالى مأخوذ من التنظيم الفيدرالى للولايات المتحدة الامريكية حيث أن كل ولاية من الولايات الخمسين التى تنقسم إليها الولايات المتحدة مستقلة عن الأخرى إلى حد كبير فكل ولاية لها قوانينها وبرلمانها ومحاكمها إلا أن هذه الولايات تخضع لقوانين الدولة الاساسية وأهدافها العامة وسياستها.

(٢) P. Drucker : The New Society : New York, Harper & Bros 1950 , P. 267.

٨- مبدأ تفويض السلطة: Delegation of Authority

التفويض بالسلطة يعنى أن يعهد الرئيس المختص بجزء من سلطاته المخولة له أصلا بموجب النظام إلى أحد مرؤوسيه ليباشرها تحت اشرافه، وهذا التفويض لا يعنى انتقال المسئولية إلى المرؤوس فى استخدام ما خول له من سلطة فان رئيسه يكون مسئولا عما يترتب على هذا الخطأ أمام الرئيس الأعلى باعتباره لم يحسن التقدير بتفويض سلطات لا تتناسب والقدرة الفعلية للمرؤوس، كما أنه لم يحسن الإشراف على مباشرة هذا المرؤوس للسلطات المفوضة إليه على الوجه السليم.

ولما كان تفويض السلطة انما يعنى فى حقيقته تنازلا من الرئيس عن بعض سلطاته إلى المرؤوس الذى فوضه فى هذه السلطات مع استمرار مسئولياته عن الواجبات المقابلة لهذه السلطات لذلك فانه لا يجوز قيام هذا المرؤوس بتفويض غيره فيما فوض فيه إلا إذا صرح له بذلك فى قرار التفويض الصادر إليه.

وإذا كان من حق الرئيس أن يعيد النظر فى السلطات التى يفوضها لمرؤوسيه فان السلطات الأصيلة المخولة لهم بحكم النظام الأساسى للوزارة لا يجوز اعادة النظر فيها إلا بمعرفة الإدارة العليا التى تملك حق اقرار هذا النظام أصلا.

ويعتبر تفويض السلطة من الضرورات التى تحتمها عملية التنظيم، فكما أنه لا يمكن لشخص واحد أن يقوم بكل الأعمال اللازمة لإدارة التعليم وتحقيق أهداف التنظيم، فانه مع تضخم العمل الإدارى واتساعه بالوزارة يصبح من غير الممكن لشخص واحد أن يمارس كل سلطة اتخاذ القرارات فى التنظيم.

ويكون تفويض السلطة من المستويات العليا إلى المستويات الأدنى لها حسب تسلسل الوظائف الرئاسية وطبقات الرقابة والإشراف فى التنظيم ويمكن تفويضها إلى الرؤساء فى المناطق المحلية والوحدات المدرسية، وتعرف عملية التفويض هذه بأنها عملية اللامركزية. ويقوم صاحب السلطة بتعيين الواجبات والمسئوليات التى يفوضها لمن يليه فى السلطة مباشرة مثل تفويض الوزير بعض اختصاصاته لنائب الوزير أو أحد وكلاء وزارته وفقا لما جاء فى قانون التفويض بالسلطات المعمول بها فى مصر. ومثل تفويض مدير المديرية التعليمية بعض سلطاته لوكيل المديرية، أو تفويض ناظر المدرسة لبعض سلطاته إلى وكيل المدرسة.

ولما كان التوسع فى التعليم فى كل انحاء الجمهورية يقتضى انشاء فروع للإدارة التعليمية فى المحافظات إذ يستحيل عمليا القيام بمباشرة جميع أمور التعليم والمهام

الإدارية من ديوان الوزارة فى العاصمة فقد انشىء لوزارة التربية والتعليم فروع فى المناطق المحلية المختلفة تقوم بمباشرة اختصاصات الوزارة فى تلك المناطق، وأطلق عليها اسم المديريات التعليمية فى المحافظات. وتتحدد سلطة المديرية التعليمية بمقدار التفويض الذى تمنحه الوزارة لها ويستلزم ذلك التنسيق أولا بين اختصاصات ومسئوليات الإدارة المركزية (فى ديوان الوزارة) وبين المديريات التعليمية فى المحافظات وبين المستويات المتعددة للإدارات التعليمية على مستوى المدينة الواحدة فى كل محافظة.

وتفويض السلطة وسيلة أساسية تساعد الرئيس على ان يتفرغ للمهام الرئيسية التى تناسب مستوى خبرته وترك التفصيلات التى يمكن ان تضيع الكثير من وقته إلى من يفوض إليه القيام بها. غير أن هناك نوعية من المديرين لا يميلون إلى تفويضى مرؤوسيهم بجزء من سلطاتهم تجنبا لوقوع هؤلاء المرؤوسين فى الخطأ. إلا أنه يجب أن يوضع فى الاعتبار دائما أن المرؤوس لا تتاح له فرصة التعلم وكسب الخبرة إلا إذا أخطأ وصحح له رئيسه هذا الخطأ مما ينبغى معه المواءمة بين مقدار الأخطاء المحتملة ومدى الفائدة التى تحقق بالنسبة لسهولة تدفق العمل وتنمية قدرات المرؤوسين فى حالة تفويضهم ببعض السلطات.

٩- مبدأ نطاق الإشراف: Span of Supervision

نطاق الإشراف هو ذلك المدى الذى يستطيع فيه الرئيس أن يمارس الإشراف الفعال على مرؤوسيه، ويحدد نطاق الإشراف بعدد المرؤوسين الذين يتبعون لرئيس واحد، ويتوقف تحديد نطاق الإشراف على عديد من العوالم أهمها:

(١) طبيعة النشاط الذى يمارسه المرؤوسين وهل هو نشاط ذو طابع روتينى تحكمه قواعد ومعايير واضحة أم أنه ذو طابع فنى أو متغير يتطلب متابعة من الرئيس لتقرير ما يتخذ فى كل حالة.

(ب) مدى امكانيات الرئيس ووقته وقدراته الشخصية ومدى خبرته بأعمال مرؤوسيه بما يسمح له بالإشراف المطلوب والمناسب على عدد أكبر من المرؤوسين.

والعامل الحاكم فى تحديد نطاق الإشراف هو المدى الذى يستطيع فيه الرئيس الاستمرار فى الإشراف على مرؤوسيه دون أن يفقد القدرة على السيطرة الفعالة على سير أعمالهم، وتزداد حركة الاتصال بين الرئيس ومرؤوسيه تبعا لعدد المرؤوسين بمعنى أنه كلما زاد عدد أفراد المجموعة كلما زاد عدد العلاقات المحتملة بين أعضائها.

ولما كانت امكانيات الرئيس مقيدة بمدى قدراته الشخصية ونوع العمل الذى يشرف عليه والمدة المحددة لهذا العمل (وهو ما يطلق عليه البعد الزمنى) وكذلك المسافة الطبيعية أو المادية التى تفصل بين الرئيس المشرف وأعضاء الجهاز الذى يشرف عليهم (وهو ما يعرف بالبعد المكانى)، فإن هناك حدودا معقولة لنطاق إشراف الرئيس ذو القدرات العادية، ويمكن القول أنه فى نطاق الاشراف على الأعمال الذهنية أو الفنية يعتبر عدد ٦ مرؤوسين حدا مناسباً، وفى نطاق الإشراف على الاعمال الروتينية أو الإدارية يمكن أن يصل نطاق الاشراف إلى ٢٥- ٣٠ مرؤوسا. إلا أنه يمكن زيادة هذا النطاق بتدعيم قدرات الرئيس بامكانيات إضافية عن طريق تزويده بمساعدين يعاونوه فيما يتطلب منه من اعمال.

ومن عيوب ضيق مدى الإشراف الفنى فى المنظمات كبيرة الحجم مثل وزارة التربية والتعليم أنه يؤدى إلى زيادة مستويات التسلسل الوظيفى المطلوب مما يعول أهمية كبيرة على عملية الاتصال، وقد أشارت البحوث التى قام بها « ورثى worthy » إلى عيوب أخرى تترتب على ضيق مدى سلطة الإشراف الفنى أو الإدارى منها أن المديرين يعتمدون بصورة مباشرة على رؤسائهم فينقصهم ذلك من الفعالية فى قدرتهم الإدارية كما أن ضيق مدى الإشراف يؤدى إلى إنغماس الرئيس فى علاقات شخصية مباشرة مع مرؤوسيه. ولذا يرى ورثى ضرورة توسيع مدى الإشراف على الأعمال الإدارية بحيث يصبح للمدير أو الرئيس عدد من المرؤوسين يفوق عدة مرات العدد الذى سبقت الإشارة إليه على أنه العدد الأمثل.

ولقياس شكل الهرم الوظيفى للتنظيم فى إدارة التعليم يمكن التوصل إلى معدل مدى الإشراف على أساس استخدام المعادلة التعالية.

م = مدى الإشراف.

ن = عدد المستويات الإشرافية الأعلى.

م ج = مجموع العدد الكلى للموظفين أو المعلمين فى الوزارة.

ويفيد هذا المقياس كأساس لقياس الاختلاف بين المنظمات أو الوزارات من حيث المدى المناسب للاشراف الفنى أو الإدارى وفقا لطبيعة العمل فى كل وزارة. كما أنه يفيد فى معرفة الشكل الهرمى للتنظيم الإدارى للوزارة.

وتحدد وزارة التربية والتعليم وفقا للقرار الوزارى رقم ١٥ لسنة ١٩٧٣ ووفقا لقرارات

اللجنة الوزارية للحكم المحلى فى ٢١/٨/٧٧ نطاق الإشراف على الوظائف الفنية على الوجه التالى :

- موجه عام لكل مادة من المواد الدراسية (وعددها ١٥ مادة دراسية) على مستوى الجمهورية.

- يعين فى كل مديرية تعليمية وفى كل إدارة تعليمية من المستوى الأول موجه أول لكل مادة دراسية وللمكتبات وللتربية الاجتماعية لكل أربعة موجهين اعدادى وثانوى.

- يعين موجه فنى لكل ٨٠ معلم إذا اقتصر نطاق عمله على مدينة واحدة، ولكل ٧٠ معلم إذا تجاوز نطاق عمله مدينة واحدة.

- يعين موجه قسم لكل ١٠٠ فصل فى المدن ولكل ٧٠ فصل فى القرى للمرحلة الابتدائية. ويخفض هذا المعدل إلى النصف فى محافظات الوادى الجديد والبحر الأحمر ومطروح والواحات البحرية بالجيزة وسيناء وسوهاج وقنا وأسوان.

- يعين لكل قسم تعليمى بالمرحلة الابتدائية عدد ٢ موجه مادة للغة العربية وعدد ٢ موجه وموجهة للتربية الرياضية، وعدد واحد موجه لكل مادة من المواد الدراسية الأخرى.

- يعين موجه لكل ٤٠ فصل من فصول تعليم الكبار فى المدن، ولكل ٣٠ فصل فى القرى.

- يعين موجه ثانوى (مكتبات) لكل ٤٠ مدرسة ثانوية ويستكمل نصابه من المدرسة الاعدادية وموجه اعدادى لكل ٤٠ مدرسة اعدادية بعد استكمال المدارس المخصصة لموجه الثانوى. وموجه ابتدائى لكل ٢٠٠ مدرسة ابتدائية.

- يعين موجه صحافة أو مسرح لكل مديرية تعليمية ولكل إدارة تعليمية من المستوى الأول وإذا زاد عدد المدارس فى الإدارة التعليمية عن ٢٠٠ مدرسة يعين موجه ثان لكل من الصحافة المدرسية والتربية المسرحية.

- يعين موجه ثانوى تربية اجتماعية لكل ٢٠ مدرسة ثانوية، وموجه اعدادى لكل ٢٠ مدرسة اعدادية فى المدن ولكل ٢٥ مدرسة فى القرى، وموجه ابتدائى فى كل مديرية تعليمية وفى كل إدارة تعليمية من المستوى الأول.

- يعين موجه ثانوى لرئاسة مكتب الاتحادات الطلابية بالمديريات والإدارات التعليمية من المستوى الأول. وموجه اتحاد اعدادى.

- يعين اخصائى اجتماعى أول ثانوى بمكتب الاتحادات الطلابية فى المديريات والإدارات من المستوى الأول ويختص باعمال الاتحاد فى المرحلة الاعدادية.

- يعين موجهون مساعدون فى المرحلة الابتدائية ويراعى ألا يزيد عددهم على نصف الموجهين بالمرحلة فى كل من المواد والأنشطة الرياضية والموسيقية والمسرحية.

١٠- مبدأ التوازان والمرونة: .Principle of Balance and Flexibility

توضح المبادى السابقة أننا فى حاجة إلى المواءمة والموازنة بين عدد من الاعتبارات، فلابد من الموازنة بين السلطة والمسئولية، وبين المركزية واللا مركزية، وبين تحديد الإشراف وطول خط السلطة، وبين أهداف الوزارة والعوامل والظروف البيئية المؤثرة عليها. وعملية المواءمة والموازنة هذه أساسية وجوهرية لضمان نجاح إدارة التعليم فى أداء رسالتها فى حدود الإمكانيات المتاحة لها وتحت الظروف التى تتحكم فيها، لذلك يجب أن يكون التنظيم متوازنا.

ولما كانت وزارة التربية والتعليم هى فى حقيقتها مجتمعا حيا يكتسب صفة الحياة من الأفراد والجماعات البشرية الذين يمثلون مخرجات ومدخلات العملية التعليمية، ولما كانت الصفة الأساسية للحياة هى الحركة والتغيير، ولما كانت وزارة التربية والتعليم تتأثر بالظروف المتغيرة سواء من النواحى الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية أو التقدم العلمى والتكنولوجى لذلك لا يمكن أن تحتفظ الإدارة التعليمية بفاعليتها وقدرتها على التجاوب مع كل المتغيرات المحيطة بها إلا إذا كان التنظيم على درجة عالية من المرونة.

الفصل العاشر

التوجيه Direction

إن التخطيط والتنظيم فى ذاتهما لا يؤديان إلى إتمام الاعمال فهى مراحل تجهيزية قبل التنفيذ لذلك فمن الضرورى على الرؤساء الإداريين والفنيين على اختلاف مستوياتهم الاتصال باجهزة التنفيذ فى المديريات التعليمية والوحدات المدرسية واصدار التعليمات إليهم وارشادهم عن كيفية تنفيذ الأعمال.

وعلى هذا يمكن تعريف التوجيه بأنه الاتصال بالموظفين والمعلمين عن طريق رؤسائهم وترشيدهم بالعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية العامة، فالتوجيه إذن ليس تنفيذا للأعمال وإنما توجيه الآخرين فى تنفيذ أعمالهم.

العلاقة بين التخطيط والتنظيم والتوجيه:

يتوقف التوجيه بصفة أساسية على مدى كفاية التخطيط والتنظيم وفاعليتهما فالتوجيه يتوقف على تحديد الأهداف ووضوحها لجميع العاملين فى الجهاز التعليمى كما يتوقف على مدى فهم هيئة الإشراف والتوجيه الفنى والإدارى للسياسات التعليمية التى وضعت، ويحكم التوجيه أيضا مدى فهم كل شاغل وظيفة إشرافية مسئولياته والعلاقات التى تربطه بغيره من الأفراد داخل التنظيم، كما يحكم التوجيه أيضا صفات شاغل الوظيفة الإشرافية ومدى ملاءمة شاغل الوظيفة للمسئوليات والاختصاصات المنوط بها ودرجة معلوماته وخبراته وقدراته على توجيه الافراد المسئول عنهم.

فإذا كانت هذه العناصر معدومة أو ضعيفة لأصبحت عملية التوجيه عملية شاقة ومعقدة وإذا لم تكن الأهداف واضحة ومحددة زادت صعوبة التوجيه. وإذا لم تكن المسئوليات محددة أو كانت متداخلة مع مسئوليات غيره فى المستوى الإشرافى أو التوجيهى صعب معرفة حدود مسئولية كل مشرف عن مختلف أجزاء العمل وبالتالى يصبح هناك تضارب فى الاختصاصات يصعب معها عملية التوجيه.

ويمكن تقسيم التوجيه إلى عنصرين رئيسيين هما:

(أ) التوجيه الفنى ويقوم به الموجهون على اختلاف مستوياتهم كما يقوم به ناظر المدرسة أو مديرها بالنسبة للمعلمين فى مدرسته.

(ب) التوجيه الإدارى ويقوم به كل مدير بالنسبة لمرؤوسيه فى جميع مستويات الإدارة التعليمية (ديوان الوزارة- مديريات التربية والتعليم- الوحدات المدرسية) ويتطلب ذلك من المديرين خلق الجو المناسب لأداء العاملين لواجباتهم وارشادهم لأحسن أسلوب العمل وطريقة الاداء. ولا جدال أن أسلوب التوجيه يختلف من مدير لآخر والمدير الناجح هو الذى يستطيع أن يوجه مساعديه ومرؤوسيه ليعملوا بفاعلية وكفاية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية العامة.

وأهم المبادئ التى يتم على أساسها التوجيه هى:

١- وحدة الأمر: فمن المعلوم أن التوجيه يكون ذا فاعلية عالية إذا ما تلقى الموظفون أو المعلمون الاوامر والارشادات من رئيس واحد أو مشرف فنى واحد يكونون مسئولين أمامه.

٢- الإشراف المباشر: يتطلب التوجيه الفعال أن يقوم المدير أو الموجه الفنى بالاتصال الشخصى المباشر بالمرؤوسين أو المعلمين، فالاشراف المباشر يحقق نتائج أفضل.

٣- اختيار الأسلوب: فمن الواجب أن يختار الرئيس أو المشرف أسلوب التوجيه الأكثر مناسبة للأفراد الذين يشرف عليهم بما يتفق ونوع العمل المطلوب منهم انجازه، والاختيار الحقيقى يتم من بين البدائل المتاحة للتوجيه، وعلى أساس فاعلية كل أسلوب.

أهمية التوجيه:

تتلخص أهمية التوجيه من حيث انعكاسها على كافة العمليات التعليمية والإدارية لما يقوم به الموجهون والمشرفون الإداريون فى النواحى التالية:

١- القدرة على استخلاص أكفأ النتائج من التفاعل اليومى بين الرؤساء والمرؤوسين على كافة المستويات.

٢- القدرة على إثارة اهتمام الموظفين والمعلمين لأهداف التربية والتعليم وخلق الترابط اللازم بين الأهداف الفردية وأهداف الفردية وأهداف الإدارة التعليمية.

٣- القدرة على توجيه المعلمين وحفزهم لبذل أكبر جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية وحل مشكلات التعليم فى الفصل والمدرسة والبيئة التى توجد فيها المدرسة.

ويتطلب ذلك من المديرين والنظار والموجهين القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة والاتصالات الجيدة بالمرؤوسية والمعلمين لتحديد القواعد التى يقوم عليها نشاط الأفراد وعلاقتهم برؤسائهم وزملائهم وتلاميذهم وأولياء الأمور وذوى الخبرة فى المنطقة المحيطة بالمدرسة وكيفية التوصل عن طريقها إلى تحقيق الهدف الأول وهو القدرة على استخلاص أفضل النتائج. كما يتطلب ايضا القيادة السليمة للتوصل إلى الهدف الثانى وهو القدرة على اثارة اهتمام المرؤوسين والمعلمين لاهداف العمل التربوى ويتطلب ذلك الاتصال المستمر وذلك لتحقيق التوجيه الإيجابى للأفراد نحو تحقيق الأهداف المشتركة. وهذه العناصر الثلاثة السابقة تتكامل مع بعضها البعض وتكون فى مجموعها عملية التوجيه أو تؤدى إلى تحقيق التوجيه الفعال للعمليات الإدارية والفنية على كافة المستويات التعليمية وفى الوحدة المدرسية. وسوف نتناول شرح كل عنصر بشىء من التفصيل:

عملية التوجيه فى وزارة التربية والتعليم:

بدأت فكرة التوجيه فى مصر مع إنشاء مجلس شورى المدارس عام ١٨٣٦ وكان يطلق عليها عملية التفتيش حيث تقرر تعيين لجنة للتفتيش الدورى على المدارس كل ثلاثة شهور، ولعله منذ ذلك الحين بدأت فكرة أن يقوم المفتش بكتابة تقرير كامل يتضمن ملاحظته عن إدارة المدرسة وعمل المدرسين وتقدم التلاميذ ووضع توصياته فى كل هذه الأمور، وفى عام ١٨٦٨ صدرت لائحة رجب ونصت على وجود مفتشين دائمين أحدهما للوجه القبلى والآخر للوجه البحرى. وكان أول قانون ينظم عملية التفتيش على المدارس والمدرسين هو القانون الذى صدر فى ٩ مايو عام ١٨٨٣ الذى نص على أن المفتشين هم «أعين النظار» بهم يتعرفون على أحوال المدارس وأعمال المدرسين ورؤسائهم ويتأكدون أن برامج الدراسة تتبع وتنفذ بكل دقة، وحرم هذا القانون على المفتشين إبلاغ المدارس مقدما بزيارتهم لهم حتى تتحقق الفائدة المرجوة من التفتش.

وفى عام ١٩٤٨ قامت الوزارة باحداث تغييرات جوهرية في نظام التفتيش وتغير بناءا عليه تغيرات فى دور المفتش فبعد أن كان يقوم بدور تسلطى وإرهابى للمدرسين تتأثر معه الروح المعنوية لهم أصبح يقوم بدور الموجه الذى يحمل الأفكار والطرق الجديدة فى التدريس إلى المدارس وأصبح مركز الاهتمام هو التأكد من توافر الظروف الصالحة للنمو العقلى والجسمى للتلاميذ.

وفى عام ١٩٥٥ اتخذت الوزارة خطوة هامة نحو إعادة النظر فى نظام التفتيش بصفة

ومفتشون أوائل، ومفتشو مواد، ومفتشو اقسام، وإلى جانب ذلك اهتم التنظيم الجديد بابراز جانب البحث والدراسات الميدانية للمشكلات الواقعية فى التعليم من أجل تحسين ورفع مستوى المدرسين.

وفى عام ١٩٦٢ تعدلت اختصاصات التفتيش فاصبحت مهمته التوجيه والمتابعة والتقويم وأصبح المفتش الأول لكل مادة دارسية مسئولا مسئولية كاملة عن مستوى التعليم الذى يشرف عليه فى المدارس التابعة لكل مديرية تعليمية يعاونه فى ذلك المفتشين والمفتشات.

وفى عام ١٩٦٩ تحول عمداء التفتيش إلى مستشارين للمواد الدراسية والحقوا بادارة البحوث الفنية وعدل اسم التفتيش الفنى إلى التوجيه الفنى ابراز الحقيقة دور التفتيش بأنه توجيه للاصلاح قبل أن يكون كشفا للاخطاء، وقد ألحقت إدارة للتوجيه الفنى بكل مرحلة تعليمية ليكون لعملها أثرا فى التنسيق بين جهود المعلمين.

وينظم التوجيه فى وزارة التربية والتعليم بحيث يتناول مسئوليتين كبيرتين هما :

(أ) توجيه المواد الدراسية :

ويقوم به موجهو المواد فهم يختصون بمتابعة شئون المواد الدراسية من حيث وضع الخطط الفنية لكل مادة ومتابعتها وتقويمها، واقتراح الوسائل الملائمة للنهوض بها وتطويرها، ومتابعة مستويات الكفاية لهيئة التدريس، ودراسة التقارير والكتب وطرق التدريس والوسائل التعليمية المتصلة بالمادة الدراسية، واقتراح كافة المشروعات والموضوعات التى تتعلق بالمادة الدراسية ومشروعات إعداد وتقويم المدرسين القائمين بتدريس المواد المختلفة، واقتراح البرامج التدريبية اللازمة للنهوض بمستوى التدريس والمدرسين، وكذلك اقتراح مستويات الامتحانات المناسبة للمواد الدراسية المختلفة.

أما الموجه العام بديوان الوزارة فهو يضطلع بمسئولية الاشراف على الموجهين الأوائل والموجهين فى المديريات التعليمية والإدارات التعليمية المختلفة الذين يعملون فى ميدان عمله.

وحين يزور موجه المادة المدرسة يقوم بعقد اجتماع بين مدرسى المادة والمدرس الأول، يطرح فيها مشكلات تدريس هذه المواد ويشترك الجميع فى حلها، ويسجلون النتائج التى توصلوا إليها، ويصبح هذا التسجيل سجلاً للخبرات المختلفة التى وصل إليها جماعة المدرسين فى اجتماعات تبادلت فيها الآراء بحرية تامة.

ويقاس نجاح التوجيه بمقدار إسهامه فى عقد اجتماعات يتعاون فيها الجميع على حل مشكلات المادة وطريقة التدريس والوسائل التعليمية المعينة والكتاب المدرسى والآداء الأمثل للمعلمين.

ويقوم ناظر المدرسة أيضا بتوجيه المدرسين فى مدرسته فهو يقوم بزيارة المدرسين فى الفصول ويسجل ملاحظاته عن كل مدرس ثم يناقشه فى كل ما يمكن أن يكتشفه الناظر من نواحى ضعف فى طريقة التدريس أو اتجاه واحد. ويرسم الناظر الخطط المختلفة لتنظيم هذا التوجيه الفنى فى مدرسته على نطاق واسع.

وقد يتساءل البعض عن كيفية إمكان ناظر المدرسة توجيه مدرسى المواد التى لم يتخصص هو فى تدريسها، ويمكن القول ان التوجيه الفنى الذى يقوم به ناظر المدرسة لا يتعاوض مع ما يقوم به موجه المادة الدراسية من توجيه بل هو يكمله، فالموجه المختص قد يوجه اهتمامه إلى تحسين أداء المعلم وعلاج نقط ضعفه لزيادة كفاءته فى موقفه فى الفصل، ومع ان ناظر المدرسة يساعد المعلم فى هذه النواحى أيضاً إلا انه يزيد عليها ويكملها بتنسيق جهود جميع المدرسين وهو ما لا يتأتى للموجه أن يقوم به، وهذا الجانب من توجيه الناظر لا يتطلب تعمقا فى دراسة المادة بقدر ما يتطلب دراية كافية بطرق التدريس السليمة ودراسته لمناهج المدرسة وأهدافها وخصائص نمو التلاميذ فى كل مرحلة تعليمية مما يمكنه من الإشراف والتوجيه لجميع مدرسى المدرسة حتى ولو لم يكن متخصصا فى بعض المواد التى يقومن بتدريسها.

ويقوم المدرس الأول بعملية التوجيه والإشراف على مدرسى المادة المتخصص هو فيها، ففى كل عام جديد تستقبل المدارس طوائف من المدرسين الجدد يحتاجون جميعا إلى قدر من التوجيه والمعاونة على التكيف لجو العمل والمدرسة، وتوجيه خاص بالمادة الدراسية يمكنهم من اداء رسالتهم بكفاية أكبر ويشيع فى نفوسهم روح الثقة والطمأنينة فى البيئة الجديدة التى يعملون فيها، كما يقوم المدرس الأول بتوجيه المدرسين الجدد نحو إقامة علاقات إنسانية سليمة مع زملائهم المدرسين القدامى ومع ناظر المدرسة.

ويقوم المعلم أيضا بعملية التوجيه فهو يوجه التلميذ على أن ينمو فى الاتجاه السليم، ويساعده على أن يحقق ذاته فى مختلف الميادين التى يشارك فيها سواء كان هذا فى الناحية الاجتماعية أو التعليمية أو السيكولوجية أو التربوية، كما أنه يساعد التلميذ

ويوجهه لدراسة مشكلته ثم يترك للتلميذ حرية اتخاذ القرار بشأن المشكلة، كما يوجهه أيضا إلى الطريقة المثلى فى الاستذكار والتفاعل مع المدرس فى الفصل والتجاوب معه، كما يوجهه أيضا إلى التفاعل السليم مع جماعة الزملاء فى فصله وإقامة جو من العلاقات الإنسانية السليمة بما يسهم فى رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ.

وإلى جانب التوجيه التعليمى هناك أيضاً التوجيه المهنى وهى فى صميمها عملية تربوية ويقوم بها المدرس أو المرشد النفسى بهدف مساعدة التلميذ على اختيار الأنشطة التربوية والمواد الدراسية التى تتفق مع ميوله واستعداداته وقدراته وظروفه الاجتماعية والشخصية، ثم مساعدته على أن يعد نفسه للمهنة التى تناسبه حتى يتقدم فيها وأن يصل إلى أقصى ما يمكنه. من نجاح عندما يخرج إلى الحياة العملية.

(ب) توجيه المدارس:

وهى عملية يقوم بها مدير الإدارة التعليمية أو وكيل الإدارة التعليمية فهو يقوم بمتابعة شئون المدرسة ككل فى كل مرحلة تعليمية، ووضع الخطط الفنية، وتقويم كل ما يتعلق بشئون المدرسة، واقتراح الأساليب والوسائل الصالحة لحسن أداء المدرسة لرسالتها ومتابعة مدى كفاية إدارة المدرسة فى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ومتابعة كيفية توزيع ميزانيتها، ومدى تمشى توزيع الفصول والتلاميذ فى المدرسة على نحو سليم، ومدى توزيع المدارس فى كل منطقة تعليمية مع التخطيط الموضوع لها طبقا لما هو مقرر بالخطة التربوية العامة.

ويقوم المدير أو الوكيل بزيارة المدارس وحين يزور المدرسة يحرص على عقد اجتماع مع جميع العاملين بالمدرسة لمناقشة المسائل الهامة ووضع الخطوط العريضة لحل ما يواجهها من مشكلات وتسجيل هذه المناقشة والنتائج التى وصل إليها. ويقاس نجاح الزيارة بمقدار ما تم من تعاون فى وضع أسس للعمل المدرسى، وما تحقق من شعور بالارتياح بين العاملين فى هذه المدرسة إذا تعاونوا على حل مشكلاتهم.

الوظيفة القيادية للتوجيه الفنى:

أن الوظيفة القيادية التى يقوم بها الموجهون تختلف عن القيادة الرئاسية، فهيئة التدريس فى كل مدرسة تنظم على أساس تسلسل معين، فهناك ناظر المدرسة ثم وكيلها ثم المدرسون الأوائل، كذلك هناك تنظيم مماثل فى المديرية التعليمية فهناك المدير ثم الوكيل ثم مديرى المراحل ورؤساء الأقسام، وهذا التنظيم يحدد طريق الاتصال والقوة

الرسمية فالأفراد الذين يشغلون قمة الهرم فى هذا التنظيم فى كل مستوى ينظر إليهم باعتبارهم قادة، وأن مراكزهم مراكز قيادية ولذا فإن الأفراد الذين يشغلون هذه المراكز قادرون على التشجيع أو التثبيط، وعلى السير فى أى تغير أو التوقف عنه، ولمثل هؤلاء الأشخاص مكانة هامة فى المدارس والإدارات التعليمية.

والموجه فى نظامنا هو قائد رسمى معين وهو فى معظم الأحوال يعين فى منطقة غير التى كان يمارس فيها التدريس فى السنوات السابقة على تعيينه فى وظيفة موجه. ومن الأهمية بمكان إذا أراد أن يؤدي عمله على مستوى القيادة الوظيفية أن يحرص على ترك انطباع طيب لدى هيئة التدريس الذين يقوم بتوجيههم، ويتطلب تحقيق ذلك العمل على كسب صداقتهم، وإبراز مقدرته ومهارته على استعداده لتعلم ما هو جديد بالنسبة له، كذلك إظهاره حاجته لمعونتهم حتى يسهم فى أن تنجح جماعة المدرسين فى تحقيق أهدافها بفضل الجهد الجماعى وتعاونه معهم.

ومن الأساليب الفعالة أيضاً أن يظهر تقديره لكبار السن ذوى الخبرة من المدرسين بالإضافة إلى تقديره للعناصر الجديدة - سيما إذا كان الموجه نفسه أصغر سنا أو أحدث تخرجا من بعض أعضاء هيئة التدريس فإن ذلك يمنع من إقامة حواجز نفسية عند المدرسين تجعلهم يقفون من آرائه وتوجيهاته موقف الرفض أو المعارضة مهما كانت تلك الآراء سديدة ومدروسة وفعالة.

ويخطىء الموجه إذا أظهر منذ البداية أن بيده برنامجا جاهزا للتوجيه الفعال يريد وضعه موضع التنفيذ، إذ أنه فى هذه الحال يبدو كمن يعمل من خارج الجماعة ومتحكما فى نشاطها ومتسلطا فى علاقاته بهم، وعلى العكس من ذلك إذا بدأ كشخص يقوم بمهمة التنسيق لا التحكم والفرض، يكون قد مهد لقبول الجماعة له.

وبالإضافة إلى ضرورة قبول الجماعة للموجه أن يعمل الموجه على اشراك جماعة المدرسين فى تقويم برنامج التوجيه واقتراح التعديلات المناسبة، ولعل أفضل المداخل لمناقشة برنامج التوجيه هو البدء بالمشكلات التى يشعر بها المدرسون ويرغبون النظر فيها، فهى تشكل أساسا صالحا لإقامة علاقات طيبة بينه وبينهم تنطوى على رغبته فى فهم ما يعانون منه. أو حرصه على تحقيق الخير لهم، ويحرص الموجه فى هذا الموقف على أن يتيح الفرصة لكل الآراء أن تعلن عن نفسها عن طريق فتح باب الاتصال به على مصراعيه للجميع، ولا يسمح لفئة قليلة أن تحجب عنه أحدا من أعضاء هيئة التدريس،

ويفيده كثيرا سرعته فى البت فى الأمور التى ينبغى ألا تنتظر وقتا أطول لعلاجها فهو بذلك يضرب مثلا لأسلوبه فى العمل والإنجاز.

كذلك يقتضى حرصه على احداث التماسك بين أعضاء هيئة التدريس وبينه وبينهم أن يكون على حذر فيما يصدر منه من تعليقات أو إشارات تمس أحدا من العاملين معه وبحيث لا يدع مجالا لتفسير خاطىء لما يصدر عنه، وليعلم أن ما يصدر عنه من أعمال وأقوال وآراء هو الأساس الذى يؤدى إلى ولاء هيئة التدريس أو عدم ولائهم. فالمنصب نفسه أو السلطة الرسمية له ليست الدعامة الصحيحة التى قوم عليها ولاء هيئة التدريس للموجه.

وهناك جانب آخر لمسئوليات الوظيفة القيادية للتوجيه الفنى يتمثل فى بناء معنويات هيئة التدريس، فالمدرس قد يكون قانعا بعمله راضيا عن زملائه، راضيا عن الدخل الذى تحققه له وظيفته، وعلى العكس من ذلك فقد نجد مدرسا غير قانع بعمله وغير راض عن زملائه فى العمل، ويشعر أن مرتبه من وظيفته لا يفى باحتياجاته، فالشخص الأول تكون معنوياته عالية، أما الأخير فمعنوياته منخفضة. ويستلزم ذلك أن يكون برنامج التوجيه فعالا فى رفع الروح المعنوية لدى المدرسين بما يساعد كل منهم على أداء عمله، وتنمية مهارة كل منهم ليس فقط للتدريس الجيد بل أيضا بحيث يشعرون أنهم يؤدون خدمة جليلة للمجتمع تعينه على التقدم.

وبالإضافة إلى الجوانب السابقة فإن شعور المدرس بأهميته عامل أساسى فى رفع معنوياته، ومظاهر تقدير المدرس وأشعاره بأهميته يمكن أن تتخذ صورا عديدة منها الثقة فيما يصدر عنه، واحترام الموجه لما يقوم به المدرس من تخطيط وتنفيذ للعملية التعليمية والمادة الدراسية، وكذلك اظهار الأعمال الجيدة التى يقوم بها المدرس. ومن ناحية أخرى فإن شعور المدرس بتزايد مهارته وقدرته يزيد من إحساسه بأهميته، وهذا الأمر يمكن تحقيقه عن طريق برنامج تقويم جيد يثبت للمدرس مدى نموه العلمى والمهنى.

ومن مسئوليات الوظيفة القيادية للتوجيه الفنى العمل على خلق روح القيادة وتنميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بما يقتضى إعطاء الفرصة لكل مدرس لتحمل المسئولية فى التخطيط لتحسين البرنامج التعليمى، ومع تهيئة الجو الذى يشجع كل مدرس على بذل كل طاقته للعمل، والوقوف إلى جانب المدرس عند ممارسته للقيادة حتى يحقق نجاحا فى عمله، ولا تتم ممارسة القيادة الناجحة إلا فى ظل نظام ديموقراطى سليم وفى ظل روح معنوية مرتفعة.

القيادة Leadership

مفهوم القيادة:

يمكن تعريف القيادة بأنها عملية تأثير متبادل لتوجيه النشاط الإنسانى فى سبيل تحقيق هدف مشترك، أو هى المقدرة على توجيه سلوك جماعة فى موقف معين لتحقيقه، أو هى فى استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة وسيرها فى الاتجاه الذى يؤدى إلى تحقيق الهدف، لذا تقوم القيادة بدور هام فى التطور والتقدم نحو تحقيق الهدف.

هناك بعض النظريات التى تفسر القيادة على أنها مجموعة من الصفات، فهناك «نظرية السمات Traits» مؤداها أن القائد شخص تتوافر فيه بعض السمات التى تؤهله للقيادة، أما «نظرية المواقف Situations» فتذهب إلى أن القيادةلا ترتبط كلية بالفرد القائد، بل أنها ترتبط أيضا بالعلاقات الوظيفية بينه وبين أعضاء الجماعة فى موافق معينة، وفيصل التفرقة بينهما أن «نظرية السمات» تحدد عدد القادة، على حين أن «نظرية المواقف» توسع من قاعدة القادة، بمعنى أن كل شخص يمكن أن يغدو قائدا فى بعض المواقف وذلك إذا توافرت فيه الصفات التى يتطلبها الموقف لتحقيق أهداف الجماعة.

وبصرف النظر عن اختلاف النظرية فى تفسير القيادة، فإن جميع النظريات تسلم بأن للقيادة حدا أدنى معينا من المقومات والقدرات والمهارات ينبغى أن تتوافر فى كل القادة، وفضلا عن ذلك فإن سمات القائد التى تبدو ضرورية وفعالة فى جماعة أو فى موقف معين قد تختلف تماما عن السمات الضرورية لقائد آخر فى وقت آخر أو فى جماعة أخرى.

ولاشك أن «نظرية المواقف» أو «النظرية الاجتماعية» تقدم تفسيرا مقبولا لمقومات القيادة الناجحة قوامه أن علاقة القائد بالجماعة هى علاقة اندماج وتكامل. وفيما يلى أهم هذه المقومات.

الانتماء إلى الجماعة، سمو الهدف ووضوحه، قوة الإيمان والحافز، القدوة فى الالتزام

بالعمل والمسئولية، الصبر والمقاومة فى مواجهة التحديات التعاون والأخاء بين القائد والجماعة، الالتزام بمبدأ الحرية والقيادة الجماعية، القدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه وتفويض السلطة وتسهيل عملية الاتصالات، وبث روح التعاون، والعلاقات الإنسانية السليمة لرفع الروح المعنوية لدى الجماعة.

انماط القيادة:

من أساليب دراسة القيادة أيضاً الأسلوب الذى يحاول التعرف على مختلف الأنماط التى تنقسم لها القيادة وتتجه العناية والاهتمام فى هذا الأسلوب لا إلى سمات القائد ولا إلى العوامل الموقفية التى تؤثر فى القيادة وإنما إلى أنماط القيادة المختلفة والطابع المميز لها. ويمكن حصر هذه الأنماط فى أربعة لا تخرج عن القيادة الموجهة والاقتياد بالسلطة والقوة واحتمالاتهما وهى:

١- القيادة التسلطية: Authoritarian

وهى تقوم على الاستبداد بالرأى والتعصب الأعمى وتستخدم أساليب الفرض والاجبار والإرهاب والتخويف، ولا تسمح بأى نقاش أو تفاهم، وتقوم على توجيه عمل الآخرين باصدار القرارات والتعليمات، والتدخل فى تفصيلات عمل الآخرين، والقائد التسلطى هو القائد المستبد الذى يأمر مرؤوسيه بما ينبغى عليهم أن يفعلوه وكيف ينفذونه ومتى؟ وأين؟ ويكون القائد عادة سلبيا فى علاقاته مع مجموعته لا تربطه بهم علاقات إنسانية سليمة. ومع أن مثل هذا النوع من القيادة يؤدى إلى احكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الانتاج خوفا من الفصل أو العقاب. إلا أن مثل هذه القيادة فعالة فى المدى القصير ويظل تماسك العمل مرهونا بوجود القائد إلا أنه فى المدى الطويل يظهر عدم الرضا والتذمر وعدم الارتياح بين أفراد الجماعة مما يضعف من روحهم المعنوية ويقلل من كفايتهم وبالتالى من انتاجهم.

٢- القيادة التسلطية المحبة للخير:

تتصف هذه القيادة بروح الأسرة أو روح الجماعة ويكون القائد هو رب الأسرة الذى يجبر أفراد جماعته على الاعتماد عليه اعتمادا كليا فى اشباع حاجاتهم وتحقيق حالة الرضا عندهم.

ولكى ينجح هذا النوع من القيادة لابد أن يكون القائد قويا عاقلا حكيما حازما، وأن توحى شخصيته بالاحترام، وينتظر الجميع على يديه تحقيق الخير لهم، وبالرغم من

ولذا فإن الفرصة ضعيفة أمامهم لكى يصبحوا قادة.

ويدعو هذا النوع من القيادة إلى التواكل والاعتماد على وجود القائد باستمرار مما يفقد الجماعة ثقتها فى ذاتها واحساسها بعدم القدرة على تصريف أمورها إذا تخلى القائد عن قيادته لسبب ارادى أو اجبارى.

٣- القيادة الترسلية: Laissez - Faire

وهى القيادة التى تترك للآخرين حرية التصرف أو حرية السلوك دون توجيه ودون تدخل فى شئونهم. ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبحث على احترام المجموعة لشخصية القائد، وكثيرا ما يشعر أفرادها بالضياع والقلق وعدم القدرة على التصرف السليم فى المواقف التى تحتاج إلى توجيه النصح أو المعونة. مما يكون له آثار سيئة على العمل وعلى علاقة الجماعة بالقائد.

٤- القيادة الديموقراطية: Democratic

هذه القيادة تعتمد على المشاركة فى اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم مما يشعر الجماعة بالالتزام تجاه العمل ويشجعهم على تحمل المسئولية، وتنمية القدرة على البداع والابتكار، ويكون لهم حرية الاتصال فيما بينهم. هذا النوع من القيادة التوجيهية يبعث روح التعاون ويمكن من خلق قادة، وتنبع حالة الرضا فى هذه الحالة من الشعور بالعمل الجماعى على أساس من التعاون السليم مع الاحتفاظ بذاتية الأفراد، فيندفع الجميع نحو العمل بدوافع داخلية تهدف إلى تحقيق الأهداف والمصالح المشتركة. فالقيادة الديموقراطية هى القيادة الإنسانية والجماعية التى تضمن التفاف الجماعة حول القائد ويتمسكون بولائهم له. والقيادة الناجحة تحتم على القائد أن يجعل من نفسه قدوة صالحة فى جميع أعماله وتصرفاته.

وعلى هذا فإن القائد الفعال أو الكفء يجب أن تتوافر فى قيادته ثمانية عناصر هى:

١- الإنابة أو تفويض السلطة: Delegation وهى أن يخول المدير غيره سلطة القيام

(1) Paul D. Bagwell: Fifth annual institute of modern management of co-operative management development program, Chicago, Illinois 1956, P. 32.

(2) Thomas H. Nelson: Analysis of the functions of dirccting and co-ordination, Ibid, P.P. 3-6.

ببعض الأعمال أو المسئوليات التى تدخل فى حدود سلطاته ومسئولياته.

٢- العلاقات الإنسانية الطيبة: Good Human Relations وهى تبدأ من إيمان المدير بأن جماعة العاملين معه هم بشر لهم حقوقهم ولهم مشاكلهم وفى نفوسهم آمال تتعلق بالعمل وخارجه ويتطلب ذلك الاحتفاظ بمعنويات عالية بين الموظفين وسيادة روح الفريق بينهم.

٣- التوجيه الجيد لاتصالات [1] العمل: Good Communication ويقصد به توصيل الأوامر والمعلومات من الإدارة إلى مختلف المستويات الإدارية فى العمل وبالعكس بقصد التأكد من فهم الجميع لهذه الأوامر والمعلومات حتى يتمكنوا من تنفيذها على الوجه الأكمل.

٤- الإدارة الاستشارية: Consultative Management ويقصد بها أن تستشير الإدارة موظفيها فيما تتخذه من قرارات تكون ذات تأثير على العمل.

٥- الدوافع الايجابية: Effective Motivation, أن تبصير الأشخاص بالأغراض التى من أجلها يؤدى أعمالهم يساعد كثيرا على رضائهم الشخصى عن هذا العمل ويترتب على ذلك الارتفاع بمستوى الكفاية وتحقيق الأهداف العامة.

٦- تنمية روح التعاون [2] بين مختلف الفئات: Developing Cooperative ومختلف المستويات الإدارية بالمنظمة أو الوزارة يساعد ذلك على تآلف الجهود ووحدة المنظمة.

٧- النهوض بالمستويات الإدارية المساعدة Developing Subordinates ويتطلب ذلك من المدير أن ينمى معلومات من يعملون معه ويزودهم بالخبرات اللازمة وأن يغير من عاداتهم إذا كانت لا تتلائم مع مصلحة العمل ومصلحتهم من أجل تحقيق الأهداف العامة.

٨- القدوة الحسنة Self management القيادة الماهرة التى تجيد فن التوجيه والتنسيق لابد أن ترتقى إلى مستوى المركز الذى تشغله بحيث تعتبر قدوة للعاملين فى كل ما تقوله أو تفعله.

الاتصالات

COMMUNICATICATIONS

تعريف الاتصال :

يمكن تعريف الاتصال بأنه عملية ينم عن طريقاه ايصال معلومات أو توجيهات من عضو فى الهيكل التنظيمى إلى عضو آخر بقصد أحداث تغيير أو تعديل فى الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الاداء. وقد يكون الاتصال من أعلى السلطة إلى أسفل أو من أسفل إلى أعلى وفقا للتسلسل الرئاسى أو فى مستوى أفقى بين الرؤساء بعضهم وبعض. وينبغى أن يكون الاتصال بحيث يحقق هدفا وغرضا من أغراض المؤسسة التعليمية أو العملية التربوية ذاتها.

أهمية الاتصال :

ترجع أهمية الاتصال إلى أنه الوسيلة التى يمكن بها نقل المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات معينة أو اتصال بين مراكز اتخاذ قرارات إلى مراكز أخرى لتنفيذ عمل أو لاتخاذ قرارات أخرى. وعلى هذا يمكن القول بأن أغراض الاتصال الرسمى هى :

١- إعلام العاملين بالجهاز التعليمى بالأهداف المراد تحقيقها والسياسة التعليمية التى تقررت والبرامج والخطط الإدارية والتربوية التى وضعت والمسئوليات والسلطات الممنوحة لشاغلى الوظائف القيادية والإشرافية وهيئات التدريس العاملين فى وزارة التربية والتعليم على كافة مستوياتها.

٢- إعلام المعلمين بتعليمات خاصة بتعديل المنهج أو تطويره أو تغييره وطريقة استخدام الكتاب المدرسى وأدلة المعلم والوسائل التعليمية وكيفية الحصول عليها من إدارة الوسائل بالوزارة، ونظم تقويم الطلاب والنهاية العظمى والصغرى للدرجات فى كل مادة دراسية واحتساب مادة التربية الدينية ضمن المواد الأساسية ولابد أن ينجح فيها الطالب وإلا تعتبر مادة رسوب وغير ذلك من المعلومات والتعليمات التى تقوم إدارة التعليم بابلاغها إلى الوحدات المدرسية.

٣- إعلام القيادة العليا بما تم أو بما يتم والمشكلات التى ظهرت فى تنفيذ الخطط التعليمية والانحرافات التى لم تكن فى الحسبان والاقتراحات لحلول تلك المشكلات.

وسائل الاتصال:

تتم الاتصالات داخل الأجهزة التعليمية بديوان الوزارة وكذلك الاتصال بين الديوان والمديريات التعليمية وبين المديرية التعليمية والمدرسة بعدة وسائل منها:

١- المقابلة الشخصية عن طريق الهيئة الإشرافية والزيارات الميدانية أو بين الرؤساء بعضهم وبعض.

٢- المكالمات التليفونية.

٣- الخطابات أو المذكرات المكتوبة بالنسبة للأعمال الروتينية.

٤- التقارير السنوية والفنية والفترية.

٥- الاجتماعات واللجان والمجالس التعليمية والمؤتمرات والندوات.

٦- المنشورات الدورية والقرارات الوزارية.

٧- البرقيات والتلكس والفاكس والدوائر التلفزيونية المغلقة والفيديو كنفرنس.

ويتوقف اختيار إحدى هذه الوسائل على عدة اعتبارات منها: السرعة المطلوبة فى الاتصال، والسرية الواجب توافرها، والتكلفة، وعدد المطلوب الاتصال بهم، ونوع الرسالة المطلوب توصيلها وأهميتها، والحاجة إلى توضيح الرسالة ذاتها لعرض وجهات النظر والاتفاق على طريقة التنفيذ.

تقارير الموجهين كوسيلة من وسائل الاتصال:

يقوم موجهو المواد بكتابة تقارير أسبوعية عن المدرسة والمدرسين بعد كل زيارة. ويرفع هذا التقرير للموجه الأول، كما يقوم كل موجه فنى بملئ تقرير سنوى من إعداد وزارة التربية والتعليم ويتضمن عدة عناصر خاصة بالمبانى المدرسية والتلميذ وألوان النشاط المدرسى وتقييم كل مدرسة على حدة وتقديم الاقتراحات بشأنها.

وأهم ما يؤخذ على تصميم هذا التقرير أنه يحتوى على عناصر وبيانات يقوم بملئها كل موجه فنى يزور المدرسة فيحدث تكرار فى بيانات هذه العناصر وذلك لان كل مدرسة يزورها عدد من الموجهين الفنيين بعدد المواد الدراسية التى تدرس فيها. ومن ناحية أخرى فإن التقرير الفنى لا يقوم على أسس موضوعية عند تقييم أعمال المدرسين بالرغم من أثر هذا القرير على مستقبل المعلم عند ترقيته أو نقله أو اعارته. فالوزارة

باعطائها للموجه الفنى سلطة اصدار احكام وتقديرات غير موضوعية على المدرس إذ أن معظم هذه الأحكام مبنية على أساس انطباعات شخصية تحكمها المعارف والعلاقات والمحسوبية وتتأثر بالتحيزات التى قد تكون غير نزيهة، فإن ذلك يؤثر على الروح المعنوية لدى المدرسين ويدفعهم إلى أن يكونوا مداهنين أو متذمرين.

وإذا كان لابد من وجود مثل هذه التقارير عند تقييم المدرس كجزء من عملية التوجيه فلابد أن يكون هذا التقرير مبنيا على أسس موضوعية، ونظرا لعدم توفر المعايير الخاصة بالتدريس الجيد كما أنها عملية ليست سهلة فإنه من المفيد الاتفاق على إطار عملى موحد ينظر من خلاله للمعلمين عند تقييمهم لتفادى الذاتية والاقتراب من الموضوعية ما أمكن.

الاعتبارات الواجب مراعاتها فى التقارير :

تحتل التقارير مكانة هامة كوسيلة من وسائل الاتصال كما أنها وسيلة قياس الأداء. فهى تقوم بنقل المعلومات والبيانات إلى المستويات الإدارية والفنية الاعلى، وتختلف التقارير فيما بينها باختلاف أغراضها والهدف منها. فبعض التقارير تتطلب تفصيلات دقيقة إذا كانت تتطلب توضيح مشكلة معينة أو استقصائها وبعضها الآخر قد لا يتطلب مثل هذه التفصيلات إذا كان الهدف منها إعطاء فكرة عامة أو خطوط عريضة دون حاجة إلى التفصيلات، إلا أنه ليس هناك خطوطا فاصلة بين التقارير من حيث الإيجاز أو الإطناب فقد يتطلب التقرير الواحد إيجازا فى موضع وأطنابا فى موضع آخر. ومع ذلك فهناك عدة اعتبارات يجب أن تراعى فى كتابة التقارير.

١- أن تقتصر على المعلومات والبيانات الضرورية التى تستفيد منها الهيئة أو الإدارة المرسل إليها التقرير.

٢- من المفضل دائما أن يكون التقرير شاملا لجميع مجالات العمل أو العمليات التعليمية.

٣- ان يتسم التقرير بالوضوح والبساطة فى التعبير دون حاجة إلى تنميق العبارات أو استخدم العبارات البلاغية والاساليب الانشائية.

٤- أن يلتزم الدقة والموضوعية في استخدام الألفاظ، وذلك بالبعد ما أمكن عن الالفاظ التى تحمل قيما ذاتية مثل: كثيراً، أو قليلاً، أو قد، تقريباً. أو بناء الافعال للمجهول

رغم أهمية ذكر أصحابها، أو استخدام عبارات غير مؤكدة مثل «قيل لى» أو يقال أن» أو «سمعت» أو استخدام تعميمات من واقع أمثلة فردية. ولذا ينبغى أن يلتزم التقرير دائما الحياد وجانب الموضوعية وأن تكون لغة الحقائق والأرقام والتواريخ والأسانيد هى التى تتكلم.

٥- أن يكون التقرير مسلسلا ومعروضا بطريقة منظمة متكاملة تبرز المشكلة أو الموضوع بوضوح وتظهر عناصره وأبعاده بكل دقة.

٦- أن يكون التقرير فى نقده بناءا وإيجابيا وليس سلبيا هدامًا، وهذا يعنى أن التقرير فى عرضه لنواحى النقص أو المآخذ ينبغى أن يشير إلى العلاج والإصلاح.

٧- قد ينتهى التقرير بكتابة بعض الاقتراحات أو التوصيات العامة المفيدة فى علاج جوانب النقص فى الموضوع أو المشكلة ككل.

وهنا يجب أن تصاغ التوصيات بطريقة إجرائية وليس فى صورة آراء أو مبادىء.

عناصر الاتصال:

يتطلب إيصال معلومات أو تعليمات أو توجيهات معينة من عضو فى الجهاز التعليمى إلى عضو آخر بقصد إحداث تغيير أو تعديل- وجود العناصر التالية فى أى اتصال:

- الشخص المتصل ويطلق عليه المرسل.
- الشخص المتصل به وهو المرسل إليه.
- المعلومات أو البيانات التى تحويها الرسالة أو التقرير وقد تكون الرسالة شفهية أو مكتوبة.

وجدير بالذكر أن كل اتصال لابد أن يكون له هدف، فالاتصال الذى يكون بدون هدف يعتبر مضيعة للوقت والجهد وغير ضرورى. والاتصال لابد أن يتبعه معرفة رد الفعل الذى حدث لدى المتصل به، فلا يكفى إبلاغ شخص رسالة ما أو توجيه ما، لابد من التأكد أنه فهم الرسالة أو استفاد من التوجيه وعمل به، وهذا يعنى ضرورة متابعة عملية الاتصال للتأكد من أنها حققت الهدف منها.

قواعد الاتصال:

يمكن تلخيص القواعد والخصائص التى تحكم الاتصال فيما يلى:

١- ان تكون جميع الاتصالات بلغة مفهومة تماما لكل من مرسلها ومستقبلها وهذه الخاصة تمكن من التغلب على كثير من مشاكل الاتصال مثل سوء التعبير أو سوء الفهم أو وجود افتراضات غير واضحة أو نقص فى التوضيح.

٢- أن يكون هناك انتباه كامل من المرسل عند إبلاغه للرسالة ومن المستقبل عند تلقيه لها، فمن المعلوم أنه حتى وإن كانت الرسالة واضحة وبلغة مفهومة فلن يكون هناك اتصال إذا لم تسمع الرسالة وهو ما يقتضى الانتباه الكامل والتركيز عند تلقيها.

٣- يجب أن يحقق الاتصال أهداف الإدارة التعليمية أو الواحدة المدرسية، فالاتصال ما هو إلا وسيلة وليس غاية، وهو فى الواقع أداة المدير أو الرئيس أو الناظر فى تحقيق التعاون بينه وبين كل من يهمهم الأمر لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

٤- من المهم استخدام التنظيم غير الرسمى كوسيلة للاتصال كلما اقتضى الأمر ذلك، فالتنظيم غير الرسمى جزء هام لا يمكن إغفاله بالنسبة للتنظيم الرسمى للمؤسسة التعليمية ومن الواجب على المديرين أو المشرفين والنظار تقبله واستغلاله أنسب استغلال لتحقيق أهداف المؤسسة إذ أن التنظيم غير الرسمى أسرع فى نقل المعلومات وقد يفيد بالنسبة للمعلومات التى لا يمكن نقلها بالاتصال الرسمى.

كفاءة نظام الاتصال:

تتوقف كفاءة نظام الاتصال على بعض الشروط التنظيمية التى منها:

١- أن تكون قنوات الاتصال محددة ومعروفة لكافة المرؤوسين والمعلمين.

٢- تحديد سلطات الأفراد فى هيكل الوظائف والأعمال والمسئوليات التى يقوم بها كل منهم حيث إن خطوط السلطة التى يشير إليها الهيكل التنظيمى للوزارة هى نفسها خطوط الاتصال.

٣- يجب أن تكون خطوط الاتصال بين مراكز اتخاذ القرارات وجهات التنفيذ قصيرة بقدر الإمكان وأن تكون مرنة فى نفس الوقت حتى يسهل نقل المعلومات والبيانات بالمعانى ذاتها وبهذا لا يحدث سوء فهم أو التباس.

٤- يجب أن تربط قنوات الاتصال القاعدة بالقمة مارة بكل المستويات التنظيمية (ديوان الوزارة- مديريات التربية والتعليم - الوحدات المدرسية) وبذلك تنطبق على خطوط هيكل السلطة وبهذا يتم حماية مسئولية كل فرد فى الإدارة التعليمية.

٥- يجب أن تترجم جميع الاتصالات الواردة من خارج المؤسسات التعليمية والصادرة من داخلها وتصاغ صياغة دقيقة فى إطار أهداف المؤسسة.

٦- يجب ألا يتعارض الاتصال مع التسلسل الرئاسى فلا يجوز لمدير المديرية التعليمية مثلا أن يعطى التعليمات إلى المعلمين وإنما توجه التعليمات إلى ناظر المدرسة أو مديرها الذى يقوم بتوجيهها بدوره إلى المعلمين.

٧- إذا كان هدف الاتصال بين موجه المادة والمعلم هو تغيير طريقة التدريس أو تعديل فى أدائه فيجب أن يكون الاتصال عن طريق المقابلة الشخصية وزيارته فى الفصل وليس عن طريق منشورات دورية أو تقارير ترفع إلى المدرسة.

العقبات التى تحد من فاعلية الاتصال:

يذكر «وليان تاسى» فى كتابه «ماذا يوقف اتصالاتنا» "What stops cur commu-nication" عدد من العوامل التى تحد من الاتصال تلخصها فيما يلى:

١- الخوف وعدم الرغبة فى الاتصال أو انشغال الأشخاص بأعمال أخرى.

٢- التعمد فى حجز المعلومات خشية إحداث تأثير سئ على الرؤساء.

٣- الشعور بمركب العظمة أو الثقة الزائدة عن الحد بمعرفة شعور الآخرين.

٤- الأقوال السطحية التى لها طابع التحيز أو التبسيط الزائد عن الحد أو غموض الرسالة.

٥- عدم النطق الجيد أو الصوت المنخفض أو عدم الاهتمام بمتابعة الرسالة.

٦- التهجم على، والسخرية من اتجاهات الأفراد بدلا من اعتبارها وجهات نظر للأمور.

٧- صفات بعض الأشخاص قد تؤدى إلى الارتباك وخنق روح عدم الاتصال.

اتخاذ القرارات

أن مختلف العمليات التى يقوم بها القائد أو الموجه أو المدير وما يصاحبها من أنشطة إدارية إنما هى فى الواقع سلسلة من القرارات، فالسياسة العامة ما هى إلا نتاج قرارات تتخذ فى المستويات الإدارية العليا لتوجيه سلوك المرؤوسين، والإجراءات هى الأخرى تأتى نتيجة قرارات تحددكيفية تنفيذ مختلف العمليات التخطيطية والتنظيمية إذا أن أى موقف إدارى أو تعليمى يمثل مشكلة ما أو فكرة ما يتطلب اتخاذ قرار سليم نحو المشكلة بهدف حلها أو نحو الفكرة بغرض تنفيذها. والإنسان العادى يواجه فى حياته اليومية مئات من المواقف والمشكلات التى تتطلب منه اتخاذ العديد من القرارات.

ومن الملاحظ أن صنع القرارات من قبل الفرد قد لا يكون دائما وفقا للأسلوب السليم إذ ليست كل قرارات الفرد تمثل الحل الأمثل حيث إن قدرة الفرد محدودة على الاختيار وفقا لظروف كل موقف يستلزم اتخاذ قرار بشأنه، ووفقا لحجم ونوع المعلومات المتوفرة وكذلك وفقا لمستويات خبرة الفرد ودرايته ومرانه وقدرته على اتخاذ القرار الرشيد.

وفى الواقع أن بعض القرارات التى تتطلب من المدير أو الناظر أو الموجه أو المعلم جهدا كبيرا ووقتا أطول للحصول على أفضل البدائل تجاه مشكلة معينة وقد لا يصل فى النهاية إلى البديل الأمثل حيث لا يمكن للفرد أن يحيط علما بجميع البدائل الموجودة. وقد يجد نفسه أنه ليس لديه القدرة على البت فى اتخاذ القرار. ويقول فى ذلك «هربارت سيمون» أستاذ الإدارة: «أن من الصعوبة بمكان أن يتم حصر كل البدائل لاختيار القرار الرشيد». ولذا فإن اتخاذ أى قرار سريع وحاسم قد يكون أفضل بكثير من تأجيل القرار أو عدم اتخاذه. وهذا هو رأى «ليستر هوجان Lester Hogan» رئيس شركة أمريكية فهو يقول:

«اتخاذ أى قرار أفضل من عدم اتخاذه، اذ أن عدم البت فى الأمور شئ مرعب وذلك لسببين: الأول تأثر الروح المعنوية للموظفين إذا لاحظوا عدم قدرة رئيسهم على التوصل إلى حل حاسم لمشكلة ما، مما قد يقلل روح الحماسة عندهم.

والسبب الثانى: أنك إذا أجلت اتخاذ قرار حاسم لمشكلة ما، فإن النتيجة أنك لن تحصل على مزيد من المعلومات عنها بعد أسبوع أو شهر أكثرمما لديك الآن، وبذلك لا

تكون قد فشلت فى اتخذا قرار فحسب، بل لن يكون لديك مزيدا من الوقائع أو الحقائق التى تساعدك على اتخاذ القرار السليم.

أما إذا اتخذت قرارا وكان خاطئًا فسرعان ما يتضح لك هذا الخطأ وتستطيع حينئذ تداركه وإصلاحه، لأنه بمجرد اتخاذك القرار وبدئك فى تنفيذه سيتبعك الآخرون فى نفس الاتجاه، وستتطور الأمور إما للأحسن وإما للأسوأ. فإذا كانت النتيجة سيئة فعليك أن تعترف بخطئك وتتخذ خطوة إيجابية لإصلاحه، فمع هذا الحسم لا تدع الكبرياء يمنعك من الصراحة ومن أن تعترف لمرؤوسيك أنك كنت مخطئا... أن اتخاذ أى قرار خاطئ افضل من عدم اتخاذه مطلقا لأن القرار الخاطئ سوف يعطيك مزيدا من المعلومات، أما فشلك فى اتخاذ أى قرار فلن يعطيك شيئًا على الإطلاق».

ويقول «هربارت سيمون» إن اتخاذ القرارات هو قلب الإدارة... فالقرارات ما هى إلا سلسلة متصلة بعضها ببعض وكل قرار كبير يتبعه سلسلة متصلة من القرارات إلى الحد الذى تكون فيه القرارات صغيرة جدا، فكل قرار يسبقه قرار ويتبعه قرار إلى أن يتم تنفيذ وتحقيق الأهداف. إذ أن القرارات التى تصدر من ديوان الوزارة يتبعها أخرى تتخذ من المديرية التعليمية ثم ثالثة تتخذعلى مستوى المدرسة. فهناك قرارات خاصة بسياسة التعليم وأخرى خاصة بالخطة التربوية وثالثة خاصة بالمبنى والتجهيز المدرسية ورابعة خاصة بتوفير الاعتمادات وخامسة خاصة بقواعد النقل والتعيين فى الوظائف الأعلى وهيئات التدريس والموجهين ومعدلات نصاب المعلمين والمدرسين الأوائل ووكلاء المدارس، وكثافة الفصل وكلها قرارات تتخذ مركزيا ثم تتخذ قرارات أخرى بشأنها على مستوى المديرية التعليمية لتنفيذ القرارات الوزارية وهكذا...

المشاركة فى اتخاذ القرارات:

يتفق الكثيرون من رجال الإدارة ورجال الفكر الإدارى على أنه من الضرورى إشراك المرؤوسين والمواقع التنفيذية فى اتخاذ القرارات التى تؤثر فيهم أو فى أعمالهم وذلك ضمانا لوضوح الرؤية وتبادل الرأى قبل أن تتخذ القرارات اذ أن إشراك المديرين والقادة والموجهين فى عملية صنع القرار يضمن تعاونهم الاختيارى والتزامهم بتنفيذها، كما أنه يحقق ديمقراطية الإدارة.

وعملية صنع القرار التعليمى أو القرار الإدارى تتطلب توفير الحقائق التى أساسها المعلومات والبيانات والإحصاءات الدقيقة ثم قيام عملية اتخاد القرار على أساس جماعية

تعنى بصناعة القرار. والقرار التعليمى تتوقف كفاءته على طريقة صناعته لا على سلطة اتخاذه، ويكون جوهر الاهتمام هو تهيئة أفضل السيل لصنع قرارات رشيدة لا اهتمام بالسلطات التى لها حق اتخاذ قرار، بمعنى أن يكون القرار الواحد ناتج عن مجموعة آراء واقتراحات يمثل كل منها اسهاما معينا فى صنع هذا القرار.

ويكون القرار رشيدا إذا حقق الأهداف التى من أجلها اتخذ القرار، إلا أن القرار الرشيد مسألة نسبية متعلقة بكل ظرف وكل مشكلة فقد يكون القرار رشيدا فى وقت معين وقد يصبح غير رشيد فى وقت آخر وقد يكون القرار رشيدا بالنسبة لمدير معين أو وزيرا ولكنه قد لا يكون رشيدا بالنسبة للجماعة التى يعمل معها ولذا نجد عديدا من القرارات الوزارية التى تصدر سنويا من وزارة التربية والتعليم بشان الامتحانات والإدارة وهيئات التدريس والنقل والتعيين وغيرها، بعضها معدلة أو مضاف إليها بعض البنود أو بشأن إدارات الغيت ثم أعيد تنظيمها أو بشأن تطوير بعض جوانب النظام التعليمى القائم.

وقد يكون القرار مكتوبا فى شكل لوائح وقوانين تعليمية تنظم العمل التعليمى والإدارى وقد يكون شفهيًا يهدف إلى توجيه أو حل مشكلة ما أو اتخاذ موقف معين تجاه موضوع ما. وفى كل الحالات لابد ان يكون القرار رشيدا. وبالرغم من أن القرار الرشيد مسألة نسبية إلا أنه يجب أن يكون البديل الذى وقع عليه الاختيار هو أحسن بديل يحقق الأهداف التى من أجلها يتخذ القرار.

ولكى يكون القرار رشيدا لابد أن يمر بأربع مراحل فكرية تؤكد الناحية العلمية فى اتخاذ وصنع القرار.

المرحلة الأولى- بيان المشكلة:

فى الخطوة الأولى من صنع القرار يتم تحديد المشكلة أو الموضوع الواجب اتخاذ قرار بشأنه والتمييز بينها وبين غيرها من القضايا الموضوعة وذلك بتحديد الهدف المطلوب تحقيقه.

المرحلة الثانية- جمع المعلومات والبيانات والإحصائيات:

وتعرف هذه المرحلة بمرحلة البحث والاستقصاء وجمع المعلومات الخاصة بالموضوع. وهذه المعلومات تعتبر الدعامة الأساسية التى يبنى عليها ا لقرار، وأمر جمع المعلومات بسرعة وانتظام متوقف على عملية الاتصال، وكلما كانت عملية الاتصالات ذات كفاءة

عالية كلما أمكن جمع أوفر وأدق المعلومات والبيانات بالسرعة المطلوبة، ثم تعد هذه البيانات وتنظم وتنسق وتبوب حتى يسهل الحصول على النتائج وعمل المقارنات بالشكل الذى يسهل الاستفادة منها.

المرحلة الثالثة- تحديدالبدائل (الحلول):

تبعا للبيانات التي تم الحصول عليها يتم تحديد البدائل أو الحلول المحتملة للمشكلة ويتبع ذلك دراسة وتحليل كل بديل لمعرفة مزاياه وعيوبه القائمة والمتوقعة عن الوقوف علي الظروف والأحوال والإمكانات الميسرة لكل بديل.

المرحلة الرابعة- اختيار البديل الأحسن:

تجرى عملية المقارنة والمفاضلة بين البدائل التى تم تحديدها، وتقييم كل بديل فى ضوء الاعتبارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإنسانية والقانونية والدينية، والمفاضلة بين ما يحققه كل بديل من عائد كمى أو نوعى، مادى أو معنوى، وبهذا يتم تقييم كل بديل ومعرفة كفايته وامكانية تنفيذه. وفى ضوء ذلك يتم اختيار البديل الأحسن والذى يعتبر البديل الأمثل بالنسبة لبقية البدائل.

بعد أن يتم اختيار البديل الأمثل يختار المدير أو الوزير التوقيت الأنسب لإصدار القرار وتبليغه إلى كافة أجهزة التنفيذ لاتباع ما ورد فيه ويعمل به من تاريخ صدوره.

مثال لاتخاذ قرار تعليمى غير رشيد:

كثيرا ما تعالت أصوات المفكرين والمصلحين والتربويين فى مصر بضرورة القضاء على الأمية منذ صدور أول دستور مصرى فى ١٩ أبريل سنة ١٩٢٣ ونص هذا الدستور فى المادة ١٩ منه على أن التعليم الأولى الزامى للمصريين من بنين وبنات. ومنذ صدور هذا الدستور تكررت المحاولات لنشر التعليم وتعميمه فى مصر، فصدر عام ١٩٢٥ قرار وزارى بتنفيذ «مشروع المدارس الإلزامية» لهذا الغرض، وفى عام ١٩٣٤ صدر قرار وزارى بتحديد مسئوليات مجالس المديريات فى نشر التعليم الأولى والإلزامى لجميع المصريين بعد أن فشلت الوزارة فى مواجهة الأعباء المالية «مشروع المدارس الإلزامية» الذى بدأته عام ١٩٢٥، ومن ثم كانت هذه الخطوة تستهدف حمل المديريات على تخصيص اعتماداتها للمشروع كلية حيث كانت مجالس المديريات تسهم ماديا فى تكلفة التعليم بنسبة ٦٦٪ من ضرائب الأطيان تقدمها إلى المديريات التعليمية، ولكن جميع المشروعات باءت بالفشل.

وفى عام ١٩٣٨ كتب «طه حسين» يقول إن التعليم ليس ترفا وإنما هو ضرورة وطالب بالا يكون مقصورا على طبقة اجتماعية معينة هى طبقة الأغنياء والحكام، فتقررت مجانية التعليم الابتدائى عام ١٩٤٥ حتى يسهل نشره وتعميمه، وكان ذلك فوق ما تستطيع إمكانيات الدولة أن تتحمله، وبعد أن أصبح «طه حسين» وزيرا للمعارف عام ١٩٥٠ أصدر قرار بإلغاء المصروفات المدرسية فى التعليم الثانوى وبهذا أصبح التعليم كله مجانا.

وبالرغم من تخصيص نسبة كبيرة من ميزانية الخدمات إلى التعليم وزيادة ميزانية التعليم سنويا حيث كانت عام ١٩٢٥ حوالى ٢ مليون جنيه فقد ارتفعت ميزانية التعليم تدريجيا حتى بلغت حوالى ٢٩ مليون جنيه عام ١٩٥١، وبالرغم من هذه المحاولات جميعها لنشر التعليم وتعميمه بهدف القضاء على الأمية فى مصر فإن مشكلة الأمية لم تحل ولم يتم تعميم التعليم فى المرحلة الأولى فقد كان عدد التلاميذ فى مدارس التعليم العام ١,٦٤٢,٦٦٤ وعدد السكان حوالى ٢٠ مليون نسمة أى أن نسبة المتعلمين ٨,٢٪ بالنسبة لعدد السكان وكانت نسبة الأمية ٩٢,٨٪ وذلك فى عام ١٩٥١.

وظهرت فى الفترة من عام ١٩٣٥– ١٩٥١ عدة اتجاهات تعليمية وأهمها الاتجاه الذى كان يمثله «نجيب الهلالى» وهو سياسة الأبعاد الثلاثة (مدة التعليم– كم التعليم– نوع التعليم)، والاتجاه الثانى الذى كان يمثله «طه حسين» وعرف بسياسة الكم فى التعليم، والاتجاه الثانى الذى يمثله «إسماعيل القبانى» وهو ما عرف بسياسة الكيف.

ففى الفترة التى تولى فيها «طه حسين» وزارة المعارف نادى بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان. وكان «القبانى» أكثر نقاد «طه حسين» ونقد سياسته نقدا مرا فى عدة مقالات كتبها فى جريدة «الأساس» عام ١٩٥٢ ثم فيما نشر له من كتب، وأهم هذه الانتقادات أن سياسة الكم تهتم بالتوسع فى التعليم على حساب الكيف، وقد أكد «القبانى» أهمية الكيف فى التعليم ورأى أنه لكى نخرج جيلا من المتعلمين لابد أن نحسن من مستوى التلاميذ وأن تحسين مستوى الكيف يتطلب التوسع التدريجى فى التعليم حتى نتمكن من توفير جميع الموارد المادية والبشرية اللازمة ثم يأتى مؤخراً الكم وتعميم التعليم. إلا أن القبانى» فى الفترة التى أصبح فيها وزيراً للمعارف من ٥٢–

١٩٥٤ اهتم بالتعليم الثانوى والعالى على أساس أنهما (من وجهة نظره) يعدان الأفراد الذين يتولون قيادة الأمة فى الجيل التالى، وأن أى انخفاض فى مستواهما يعنى إضعافا لحياتنا المستقبلية.

وفى عام ١٩٥٦ برزت معالم الفلسفة التعليمية الجديدة للثورة وهى توجيه التعليم وجهة قومية تستهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية الكبرى فى ظل النظام الاشتراكى التعاونى، وذلك بتعميم التعليم فى المرحلة الأولى وتحقيق شعبيته لجميع أفراد الشعب بدون أى قيود طبقية، وتبنت الحكومة سياسة الكم فى التعليم لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وصدر دستور مصر عام ١٩٥٦ وذلك بناء على قرار جمهورى، وهو يتضمن كل قرارات دستور ١٩٢٣ مع إضافة بنود جديدة وهامة منها: أن التعليم حق لكل المصريين جميعاوهذا يتمشي مع اتجاهين رئيسيين هما: روح ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الصادر فى عام ١٩٤٨، وروح مبادئ الدولة العصرية الحديثة التى تستهدف تحقيق الرفاهية والعدالة الاجتماعية.

وبالرغم من صدور القرارات الوزارية والقوانين التعليمية (قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣، وقانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦، وقانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨، التى تنظم شئون التعليم وتعمل على تعميمه فى المرحلة الأولى، وبالرغم من زيادة عدد المقبولين فى التعليم سنويا منذ قيام حكومة الثورة عام ١٩٥٢ حتى اليوم إلا أن مشكلتى الأمية وتعميم التعليم لم يحقق لها النجاح. فعدد المتعلمين فى مدارس التعليم الرسمى كان ٢,٥٠٠,١٥٢ تلميذ وتلميذة فى العام الدراسى ٥٦/ ١٩٥٧ وكان عدد السكان فى سن التعليم حوالى ٩ مليون نسمة أى أن نسبة المتعلمين ٢٧,٨٪ بالنسبة لعدد السكان وأن نسبة الأمية كانت ٧٢,٢٪. وفى عام ١٩٧٦ أصبح عدد المتعلمين فى مدارس التعليم العام ٦,٧٠٢,٦٣٥ تلميذ وتلميذة وعدد السكان فى سن التعليم ١٥ مليون نسمة تقريبا أى أن نسبة المتعلمين ٤٤,٦٪ بالنسبة لعدد السكان، ونسبة الأمية ٥٥,٤٪. أما بالنسبة لتعميم التعليم فإن عدد الأطفال الملزمين فى مصر فى عام ١٩٧٧ كان ٦,٤٢٥,٠٠٠ طفل فيما بين ٦- ١٢ سنة وعدد المقبولين منهم فى المدارس الابتدائية ٤,٢١١,٣٤٥ تلميذ وتلميذة أى أن النسبة المئوية للاستيعاب فى تعليم المرحلة الأولى ٦٥٪ ونسبةمن هم خارج المدرسة الابتدائية ٣٥٪.

ومعنى ذلك أنه بالرغم من الزيادة السنوية في عدد التلاميذ المقبولين فى مراحل التعليم وما يتبعها من زيادة سنوية فى ميزانية التعليم، إلا أن مشكلة الأمية لا تزال قائمة

ومشكلة تعميم التعليم فى المرحلة الأولى لم يتم تحقيقها، وذلك لأن الزيادة فى عدد السكان سنويا لم يواكبها زيادة مماثلة فى عدد المدارس أو عدد المقبولين فى التعليم.

ويدل ذلك على أن القرارات التعليمية التى صدرت منذ عام ١٩٢٥ حتى عام ١٩٧٧ لم تكن قرارات رشيدة حيث إنها لم تبن على أساس جمع البيانات والمعلومات والإحصاءات السليمة عن المشكلة سواء بيانات سكانية أو اجتماعية أو تعليمية ولم توضع الحلول البديلة ولم يتخذ الحل الأمثل للمشكلة ولم توضع الضمانات والإمكانات الكافية لحل المشكلة بل كان القرار الذى اتخذ بتعميم التعليم يعبر عن أمل الحكومات وليس قرارا رشيدا اتخذ على أساس علمى سليم.

وقد نتج عن القرار التعليمى غير الرشيد مشكلات تعليمية أخرى لم توضع فى الاعتبار وهى أن التوسع الهائل فى أعداد التلاميذ دفعة واحدة أثر فى خفض مستوى التعليم ونوعيته وأصبحت المدارس الحالية تزدحم بالتلاميذ فوق طاقتها فالمدرسة التى أنشئت أصلا لتستوعب ٥٠٠ تلميذ أصبحت اليوم تستوعب ١٠٠٠ تلميذ وهذا على حساب الكيف فى العملية التعليمية.

الفصل الحادى عشر

التقويم

Evaluation

ان آخر مرحلة فى عملية الإدارة هى التقويم والفحص والتحليل النقدى للنتائج التى تم الحصول عليها، وهذه العملية أساسية لا فى المرحلة الأخيرة فقط بل فى أثناء العملية الإدارية والتعليمية كلها وذلك حتى نتأكد من ان الخطط تنفذ فى حينها وبالطريقة المرسومة لها ولنتأكد كذلك من تحقيق الأهداف التخطيطية والتنظيمية والتوجيهية والتعليمية، وكذلك للكشف عن الانحرافات الممكنة والمشكلات التى تواجه كل عملية اثناء التنفيذ للقيام باجراءات التصحيح ثم ادخال نواحى التحسين والتطوير.

ويجب التمييز بين مستويين اثنين فى عملية التقويم وهما : التقويم الكلى للعملية الإدارية والتعليمية، وتقويم كل عملية على حدة، والغرض من المستوى الثانى هو تقدير الكفاية الداخلية لكل عملية والتأثير الخارجى.

ويتوقف نجاح عملية التقويم على ثلاث دعائم رئيسية هى :

١ - وجود اجهزة للمتابعة فى كل مستوى من المستويات الإدارية، إذا أننا لا يمكن ان نحسن من خبراتنا أو نطورها إلا إذا أخضعناها للمتابعة.

٢ - تحديد عدد المعايير الاجرائية التى يتم التقويم فى ضوئها.

٣ - وجود جهاز للمعلومات لجمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج، إذا تعتبر المعلومات والبيانات السليمة هى الأساس الفنى الذى يبنى عليه تصميم اجراءات التصحيح وعلاج نقاط الضعف.

---

(١) للأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر - أستاذ الإدارة والتخطيط والتربية المقارنة - كلية التربية - جامعة الأزهر - ١٩٩٤.

مجالات التقويم:

١ - تقويم الخطة التربوية والتنظيم الإدارى، والتمويل.

٢ - تقويم التنظيم المدرسى وأثره على تحقيق رسالة المدرسة.

٣ - تقويم برامج التدريب لكافة المشتغلين بشئون العملية التعليمية فنيين وإداريين ونتائج هذه البرامج.

٤ - تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع ومدى قيام المدرسة بخدمات تعليمية فعالة.

٥ - تقويم عملية التوجيه الفنى ويتمثل ذلك فى عمل كل من الموجه والناظر والمدرس الأول وغيرهم ممن يقومون على شئون توجيه العملية التعليمية.

٦ - تقويم خطة المبانى والتجهيزات والأدوات المدرسية التى تيسر سير عملية التعليم.

٧ - تقويم الوسائل التعليمية المختلفة وخاصة الكتاب المدرسى.

٨ - تقويم أداء المعلمين ومدى أقبالهم على العمل بالمدرسة واوجه النشاط فيها.

٩ - تقويم المنهج الدراسى من حيث أهدافه ومحتواه وتنظيمه وتنفيذه.

١٠ - تقويم ما تعلمه التلميذ وما اكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات، وتقويم اساليب التقويم المستخدمة فى هذا المجال.

وهناك قواعد وأسس ومناهج وأدوات تستخدم وتستند عليها عملية التقويم. ولكى يحقق التقويم الغرض الحقيقى الذى استخدم من أجله لابد من مراعاة هذه القواعد والأسس بالقدر اللازم وبالطريقة الملائمة عند اجراء التقويم.

وعند تقويم أى برنامج تعليمى أو خطة تربوية أو تنظيمية أو العملية التعليمية يراعى اتباع الخطوات الرئيسية للعملية التقويمية السليمة وهى: تحديد الهدف من التقويم، اختيار الوقت المناسب للتقويم، تحديد مراحل التقويم، تحديد مجال التقويم، تحديد الأسلوب والطريقة المستخدمة فى التقويم.

الأدوات والأساليب التى تستخدم فى التقويم:

١ - الاختبارات والامتحانات الكتابية والشفوية	Tests
٢ - المقابلات	Interviews
٣ - دراسات الحالة	Case Studies
٤ - المناقشة الجماعية	Group Discussion
٥ - الملاحظة المنظمة	Organised Observation
٦ - الملفات والسجلات	Files and Records
٧ - الاستبيان	Questionnaire
٨ - مقاييس التفضيل	Rating Scales
٩ - الأساليب السوسيومترية	Sociometric Methods
١٠ - قوائم الاجابات الاختيارية	Check Lists

ونستنتج من هذا أن أدوات التقويم متعددة وفق اعتبارات خاصة ترتبط بمحتوى وأهداف التقويم، وكلما كانت الأدوات محددة ومتمشية مع هذه الأهداف كلما كانت الفائدة من نتائج التقويم كبيرة سواء فى مجالات التخطيط والتنظيم والإدارة أو فى المناهج والطرق التعليمية أو فى مجالات قياس أداء المعلم أو البحوث والدراسات المتنوعة، ويجب التأكد من صحة ودقة الأداة المستخدمة وأن يكون محك تطبيق الأداة غير ذاتى أى موضوعى مع عدم وجود التناقض فى عناصر أداة التقويم.

الفرق بين القياس والتقويم:

يظن البعض أن القياس Measurement والتقويم Evaluation مترادفان لذلك يحسن أن نوضح الفرق بينهما:

لقد خطت الدراسات التربوية والنفسية فى الولايات المتحدة الأمريكية خطوات سريعة منذ أوائل القرن العشرين نحو وضع مقاييس متعددة لقياس الذكاء والاستعدادات وقياس التحصيل المدرسى وقياس القدرات والميول وصممت عدداً من الاختيارات المقننة لهذا الغرض. وكل اختبار من هذه الاختبارات يقيس ناحية محدودة من نواحى الشخصية. وقد تطلب تغير مفهوم المنهج الدراسى وأهداف العملية التعليمية تقويم نمو

التلميذ فى جميع جوانب شخصيته من الناحية العقلية والصحة الجسمية والنفسية والتفكير الناقد والعلاقات الاجتماعية والميول والاتجاهات ومن ثم تطلب ذلك تطوير الأساليب الجديدة المستخدمة فى القياس.

والقياس رغم دقته لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشىء الذى يقاس فإذا أردنا أن نقارن بين تلميذين على أساس النتائج التى نستخلصها من تطبيق اختبار التحصيل المدرسى، فإن حكمنا لا يعطى صورة صادقة كاملة عن شخصية كل منهما بسبب استخدامنا وسيلة تقيس ناحية واحدة من نواحى الشخصية.

أما التقويم فيحاول أن يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التى لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهداف العملية التعليمية. ومعنى ذلك أن التقويم أعم وأشمل من القياس وأوسع منه معنى.

الشروط الواجب توافرها فى عملية التقويم:

١ - أن يراعى الشمول فى تصميم برنامج التقويم. فإذا أراد المسئولون تقويم الخطة التربوية مثلا فلابد أن يكون التقويم شاملا لجميع جوانب الخطة التربوية من حيث عدد المبانى المستهدف انشاؤها وعدد المعلمين الذين يتم اعدادهم وحجم الاعتمادات التى خصصت للاستثمارات وطريقة الصرف والانفاق ومقدار الزيادة السكانية سنويا ومدى توافق التوقعات أو التنبؤات فى معدل الزيادة سنويا مع الزيادة التى حدثت بالفعل خلال سنوات الخطة حتى يمكن تحديد جوانب الضعف فى الخطة التربوية واتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاجها.

٢ - أن يكون التقويم مستمرا: لما كانت العملية الإدارية والتعليمية عملية ديناميكية ومستمرة مع استمرار بقاء الإدارة التعليمية فإن كل عملية من العمليات الإدارية والتعليمية تستلزم تقويما مستمرا لمعالجة نواحى الانحراف عن الهدف المرسوم لكل عملية هذا من ناحية، ولاحداث التطوير والتعديل المطلوب لكى يواكب النظام التعليمى الحركة الدائمة للمجتمع ومايواجهه من تغيير وتطوير وفقا للظروف السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية المتطورة من ناحية أخرى.

٣ - أن يكون التقويم تعاونيا: لما كان مبدأ تقسيم العمل يراعى وحدة الهدف فإنه ينبغى على الأجهزة المتعددة لوزارة التربية والتعليم أن تعمل جميعها على تحقيق الأهداف العامة للتربية ويقوم كل جهاز وكل إدارة بأفضل ما لديه من قدرات

وامكانات فى سبيل تحقق هذه الأهداف. وتقويم العمل فى كل جهاز وكل إدارة يقتضى أن تكون له أهداف واضحة محددة فى اطار الأهداف العامة وكل منهم يعمل من جانبه على تقويم النتائج التى التى وصلوا إليها فى ضوء الأهداف الموضوعة للعمل.

٤ - أن يبنى التقويم على أساس علمى: والأسلوب العلمى يمتاز على غيره من الأساليب بأنه ينشد دائما الدليل والبرهان ولذلك يتوفر فى التقويم العلمى الموضوعية والنزاهة فى إصدار الاحكام ويراعى استخدام الوسيلة العلمية الأكثر صدقا وثباتا مع استخدام مجموعة من الوسائل المتنوعة غير المتعارضة حتى يكون التقويم شاملا فكل أداة أو وسيلة تكشف عن جانب معين ولذلك لا نستطيع أن نقتصر على استخدام واحدة منها فحسب بل ينبغى أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التى نريد أن نحكم عليها.

مع مراعاة تخطيط برنامج شامل لعملية التقويم بحيث يتضمن جميع النواحى التى نريد تقويمها مع الاستفادة من نتائج كل عملية فى الوقت المناسب وبالقدر المناسب مع تسجيل نتائج التقويم خلال كل مرحلة فى سجلات خاصة حتى يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها فى معالجة نواحى الضعف.

كيف يقوم المعلم تلاميذه:

لقد مارس المعلمون التقويم سنوات طويلة، ولكن أهداف التقويم ووظائفه ووسائله الفنية قد عدلت بالتدريج ودخل عليها التحسين. وبفضل البحوث طورت وهذبت اساليب وطرائق القياس بحيث تقيس الاتجاهات والميول والتفكير الناقد والتكيف الشخصى والاجتماعى.

وهناك تعريف يشمل الخطوط العريضة للتقويم، فهو تقدير نمو التلاميذ وتقدمهم فى سبيل تحقيق الأهداف أو القيم فى المنهج الدراسى، ويهدف التقويم إلى جمع البيانات التى تبين درجة تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف المنهج، كما يهدف إلى تمكين المعلمين والموجهين من تقويم فاعلية خبراتهم فى المنهج، وطرق التعليم وأنواع النشاطات المختلفة. أما وظائف التقويم فهى تهيئة الفرصة لتوجيه النمو الفردى للتلاميذ وتشخيص نقاط الضعف والقوة فيهم، وتحديد المجالات التى تكون الاجراءات العلاجية أمرا مرغوبا فيه، كما أن من وظائف التقويم تهيئة أساس موضوعى لتعديل المنهج أو

تغييره أو إدخال خبرات تقابل حاجات الأفراد والجماعات من التلاميذ.

وتتراوح وسائل التقويم بين أساليب غير مقننة كتلك التى يجريها المعلمون لقياس كفاية التلاميذ فيما يستظهرونه من دروس، واختبارات أخرى يضعها المعلمون سواء من ابتكارهم أو اختيار بعض الأسئلة الموضوعة فى نهاية كل فصل بالكتاب المدرسى وإلى جانب ذلك تستخدم اساليب أخرى مقننة لقياس الاستعدادات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات. وكان كل الاهتمام من قبل مركزا على تقويم قدرة التلاميذ على استيعاب المعرفة والمهارات وقد تطلب تطور اهداف العملية التعليمية تقويم نمو التلميذ فى مجالات أخرى من جوانب شخصية التلميذ ومن ناحية أخرى تطلب الاهتمام بدراسة المناهج الدراسية ووضعها على أسس ومعايير سليمة تطوير الأساليب الجديدة فى القياس والتقويم.

خطوات عملية التقويم:

من الممكن ان نشير هنا إلى الخطوات التى تتبع عند وضع برنامج تقويمى يلائم حاجات التلاميذ وظروف المدرسة، ونسوق الخطوات بترتيب تسلسلى يمكن اتباعه عند التخطيط للبرنامج التقويمى وتنفيذه، وقد تتداخل هذه الخطوات فى مواضع متعددة، وفى بعض المواقف قد يحتاج هذا الترتيب إلى تعديل بطبيعة الحال.

١ - وضع وتحديد الأهداف الهامة من المنهج والمادة الدراسية:

يجب أن يبدأ المعلمون والموجهون بتحديد القيم أو الأهداف التى يستهدفونها لتوجيه نمو التلميذ وتحسينه، وفلسفة التربية فى أى مدرسة هى الركيزة فى تحديد القيم أو الأهداف التى تشمل الغاية من وضع المناهج وبالتالى عند التقويم للعملية التعليمية فى المدرسة،والأهداف الرئيسية تشمل المعلومات والمعارف والصحة الجسمية والنفسية والعلاقات الاجتماعية والمهارات والتفكير الناقد والتعبير الابداعى والميول والاتجاهات والقيم وهذه الأهداف الرئيسية تؤثر بطريق مباشر أو غير مباشر فى جميع مواد الخطة أو مجالاتها ولابد ان يحدد الموجهون ومستشارو المواد والمعلمون الأهداف التى يشعرون بأنها ملائمة لحاجات البيئة وحاجات التلاميذ، وتصبح هذه الأهداف بعد ذلك بمثابة معالم تنير الطريق فى تطوير المنهج وتقويمه وتختار طرق تقويم المنهج أو وسائل قياس نمو التلاميذ فى كل هدف من الأهداف الرئيسية ويستخدم فى تقويم المنهج ثلاث طرق هى طريقة تحليل المنهج، اجتماعات المسئولون عن العملية التعليمية ومستشارو المواد

الدراسية، الاستفتاء والمقابلة بالنسبة للمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.

٢ – تعريف هذه الأهداف الرئيسية وتوضيحها :

لا يكفى أن نسرد الأهداف الرئيسية، بل من الواجب أن نعرفها حتى يتضح معناها، فمن الضرورى على سبيل المثال أن نحدد بتفصيل كبير أو قليل المهارات والمعارف المطلوبة فى اللغة العربية أو الحساب أو العلوم. ويساوى ذلك فى الأهمية أن نوضح بقدر الامكان الأنواع المطلوبة من التفكير التحليلى والتفكير النقدى والاتجاهات التى يجب تنميتها من دراسة بعض المواد مثل المواد الاجتماعية والعلوم.

وهذا التحديد والتوضيح يسهل تطبيق الأهداف العامة للمنهج والأهداف الخاصة من كل مادة وبذلك نهيىء دليلا فى طرق عرض هذه الخبرات على التلاميذ.

٣ – اختيار الاختبارات التى تقيس كل هدف رئيسى :

بعد تحديد الأهداف الرئيسية وتوضيحها فى كل مجال من مجالات المنهج تكون الخطوات المنطقية التالية اختيار الاختبارات ووضع الامتحانات التى تقيم الدليل على نمو التلاميذ وتقدمهم فى سبيل تحقيق كل هدف ومن الواجب الاستعانة بالاختبارات المقننة العديدة ومقاييس التحصيل لكل هدف رئيسى فى مجال كل مادة دراسية وهناك بعض الاختبارات المقننة التى وضعها التربويون الامريكان مثل اختبار المواد الاجتماعية وما يتصل بهامن مفاهيم أعدها « كلتى » و« مور » للمدارس الابتدائية والتى أعدها « وسلى » للمدارس الثانوية، أما اختبارات مهارات العمل المدرسى فقد أعدتها هيئة أيوا، ويمكن أن يقاس التفكير التحليلى عن طريق استخدام اختبار « واطسون » و« جلارز » للتكفير التحليلى، أو الاختبار التعاونى لقياس قدرات المواد الاجتماعية، أما الاتجاهات أو المعتقدات فيمكن تقويمها عن طريق مجموعة المقاييس التى وضعها « رمرز » وزملاؤه أو عن طريق قياس « ريتستون » للمعتقدات القومية.

٤ – وضع مقاييس الاختبارات أو الوسائل الفنية المطلوبة للتقويم :

وقد لا يوجد فى مصر اختبارات مقننة للأهداف الرئيسية لكل مادة دراسية أو قد لا يوجد لبعض الأهداف اختبارات مقننة أو مقاييس أو غير ذلك من الوسائل سابقة الذكر. إذن فمن الضرورى أن نشرع فى تكوين أو ابتكار وسائل القياس اللازمة لعملية تقويم النمو والتطور لهذه الأهداف، وعلى سبيل المثال يندر الحصول على اختبارات معدة لقياس النمو فى التذوق الفنى أو التعبير الخلاق ففى هذه الحالة يلجأ بعض المعلمين

الاكفاء متعاونين مع بعض أساتذة علم النفس التعليمى وخبراء الاختبارات لتطوير المقاييس أو الأساليب المطلوبة وابتكار المقاييس غير المتوفرة لكل مادة دراسية وكل هدف رئيسى من المادة ليسهل قياس تقدم التلاميذ فى هذه المجالات.

٥ - تطبيق الاختبارات والمقاييس المقننة وغير المقننة لقياس وتقويم نمو التلميذ وتطوره:

والخطوة الأخيرة فى عملية التقويم، تطبيق الاختبارات والمقاييس العددية مقننة وغير مقننة وكذا الوسائل الفنية اللازمة للوصول إلى أحكام عن نمو الفرد وتطوره فى ضوء كل من الأهداف الرئيسية، وهذا التطبيق وما يتبعه من تفسير للنتائج يسمح للمعلمين والموجهين الفنيين بتوجيه نمو التلميذ وتطويره على خير وجه نحو تحقيق قدراته الفردية وأهداف العملية التعليمية، كما يعين المدرسون والموجهون على الحكم على فاعلية المنهج الدراسى والطرق التعليمية المستخدمة وإجراء التعديلات المطلوبة فيها، ومن بين هذين الهدفين الرئيسيين يكون أهمها تزويد المدرس بالدليل الذى يعينه على توجيه التلاميذ بطريقة أسلم مما لو تم ذلك دون الحصول على هذه المعلومات عن نموه وتطوره فى مرحلة ما.

كيف يستفيد الإداريون بالمدرسة من نتائج التقويم؟

يمكن أن يستخدم الإدارى نتائج طرق التقويم فى تقديم بيانات للجهات التى يهمها الأمر عن تكيف التلميذ واستعداداته وتحصيله فى المدرسة، ويمكن أن تسجل المعلومات والبيانات فى بطاقة التلميذ أو ملفه فتصبح أساسا لتقويم نمو التلميذ وتقدمه أو تقويم الجماعة فى الفصل، ويمكن ان يستخدم الإدارى النتائج فى رفع تقارير للآباء،وقد يجد مدير المدرسة أو الناظر أنه من الضرورى ومن المرغوب فيه أن يدعم رأيه أو رأى المدرس فى تلميذ بمستندات جمعت ما فيها من الاختبارات أو الاستفتاءات أو المقابلات أو التسجيلات القصصية.

ويلجأ الناظر إلى هذه الطريقة غالبًا فى اجتماعات مجالس الآباء أو التقارير المرفوعة لهم. ويستخدم نتائج التقويم أيضا لتسهيل الحصول على بطاقات منظمة موضوعة عند نقل التلميذ إلى مدرسة أخرى أو عندما ينتقل من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى، فمثل هذه البطاقات تعطى تفسيرا موضوعيا عن مستوى التلميذ وتسهل وضعه فى فصل ملائم لقدراته فى المدرسة الجديدة وقد يستخدم الإدارى بيانات التقويم فى إرسال

تقارير فترية أو سنوية عن تقدم المدرسة إلى المديرية التعليمية، ويمكن الرجوع إلى البيانات المأخوذة من قياس العلاقات الاجتماعية والشخصية والاستعداد واختبارات التحصيل عند توزيع التلاميذ على الأنشطة أو الجمعيات المدرسية الثقافية والفنية أو عند اختيار ممثلى التلاميذ فى اتحاد الطلبة وغيرها من الأغراض التعليمية، كما أن البيانات التى نحصل عليها من وسائل التقويم لها قيمة خاصة فى التوجيه التعليمى والمهنى إذا تساعد فى توجيه التلميذ وإرشاده وتوجيه التلاميذ إلى برامج وأنشطة تعليمية مختلفة وأنواع الدراسة التى تلائمهم عند الإلتحاق بالكليات أو المعاهد الخاصة غير النظامية لممارسة هواية فنية أو صناعية أو إدارة أعمال.

كيف يستفيد الموجهون الفنيون والمعلمون من نتائج التقويم؟

يمكن للموجه الفنى كذلك أن يستفيد من نتائج التقويم فى عدة أغراض: فواجبه الأساسى هو معاونة المدرس ليقوم بعمله كمعلم على وجه أفضل وهذه المسئولية يمكن الاضطلاع بها على خير وجه لو توافر للموجه الفنى والمدرس بيانات بمستوى التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ونواحى الضعف ونواحى القوة فيهم، ومن بين ما يستفيد منه الموجه الفنى من بيانات التقويم معرفة مستوى الفصل أو التلميذ فيما يختص ببعض أهداف المنهج الرئيسية، وهذا يسمح له أن يقوم طرق التدريس والوسائل التعليمية وأن يشير بتغييرات مرغوب فيها فى طرق ووسائل التعليم وعلاقات التلاميذ بالمدرسين وهذا يمكن تحقيقه بالحصول على ما يثبت أن طريقة تعليمية معينة أو وسائل تعليمية خاصة قد أسهمت اسهاما نسبيا فى تقدم التلميذ وتطوره.

ويستخدم المدرس نتائج الاختبار والمواد التقويمية الأخرى لمختلف الأغراض، وكثير منها يشبه أغراض الإدارى والموجه الفنى. ويتناقش المدرس مع الموجه أو الناظر غالبا فى نتائج التقويم من حيث الكم والكيف بقصد الوصول إلى اتفاق على مشاكل تعليمية معينة. ويستطيع المدرس أن يستخدم نتائج الاختبارات والمقاييس فى النواحى التالية:

- يحدد مستوى كل تلميذ فى المواد المختلفة وفى الأهداف المختلفة للمنهج.
- يعرف التلميذ الموهوب والعادى والبطئ ليستخدم طريقة التدريس التى تناسب كل منهم.

- يجمع التلاميذ فى مجموعات متكافئة لاكتساب مهارات معينة تناسب كل مجموعة.
- يحلل ويشخص Diagnosis مشكلات التلميذ والصعوبات التى تواجهه ومعدل نموه.
- يقرر مستوى التلاميذ أو الفصل فى بداية كل فصل دراسى ونهايته.
- يتعرف على التلاميذ الذين وفقوا فى حالة التكيف مع جماعة الفصل والمنهج الدراسى والمدرس وكذلك التلاميذ الذين فشلوا فيه.
- تشخيص الأسباب المحتملة أو العوامل المساعدة على سوء التكيف.
- إيجاد ظروف فردية وجماعية تساعد ما أمكن على تحقيق النمو والوصول إلى حال أفضل من التكيف والتوافق.
- يتعرف على الشخصيات القيادية من التلاميذ والانعزاليين منهم حتى يتمكن من إقامة علاقات اجتماعية فى الفصل تسهم فى النمو الاجتماعى إلى أقصى حد لكل تلميذ.
- يتعرف على ميول التلاميذ فى القراءة أو أوجه النشاط الأخرى من تعليمية ومهنية.
- يتعرف على اتجاهات التلاميذ وقيمهم نحو المجتمع ونحو السياسة ونحو الدين حتى يتمكن من تعديل هذه الاتجاهات.

تقويم عمل المدرس وأدائه:

من أهم المسئوليات التى تلقى على الموجهين وناظر المدرسة تقويم المدرسين وتقدير كفاءة كل منهم ومدى نجاح المدرس فى عمله ومبلغ تحسنه وتقدمه وقدرته على تأدية رسالته.

ولتقويم علم المدرس أغراض عدة منها تبصير المدرس نفسه بمكانته وتبيان نواحى تفوقه وضعفه ليكون لدى المدرس وعى بكفاءته ومستواه المهنى حتى يعمل باستمرار على تطوير ذاته، ومنها أيضا الوصول إلى أساس سليم عادل يمكن الرجوع إليه عند النظر فى ترقيته أو نقله إلى جهة أخرى تتناسب مع قدرته وصلاحيته.

ولقد كان المعتقد قديما أن المام المدرس بالمادة يعتبر وحده أساسيا كافيا لنجاح المدرس، ولكن النظرة الحديثة تؤكد أنه لم يعد يكفى أن يكون المدرس ملما بالمادة

الدراسية بل أن المدرس هو قائد لتلاميذه ورائد للفصل وله دور أساسى فى التنظيم المدرسى كما أن مهمته التخطيط للمنهج وتنظيم المادة وتوجيه كل تلميذ وتقويمه وتهيئة الظروف الملائمة لتنشئة التلاميذ بما يؤدى للنمو المرغوب لكل فرد منهم. ولقد تغيرت نظرة المربين إلى الغرض من التربية، فلم يعد الهدف منها مجرد نجاح التلميذ وانما هناك أيضا الآثار التربوية الأخرى كتكوين العادات السليمة والاتجاهات الصالحة وغرس المبادئ الخلقية وتنمية القدرة على التذوق الفنى والجمالى وتنمية المهارات اللازمة للفرد وغير ذلك من الأهداف التربوية التى لا تظهر فى نتائج التحصيل المدرسى.

وهناك اعتبارات أخرى يجب وضعها فى الاعتبار عند تقويم المدرس. ومنها الظروف الخارجه عن شخصية المدرس نفسه وأثرها فى عمله، ولهذا ينبغى أن ننظر إلى المدرس كجزء من الموقف الكلى للمدرسة بامكانياتها وظروفها إذ أن طبيعة ظروف هذا الموقف الكلى للمدرسة بامكانياتها وظروفها إذ أن طبيعة ظروف هذا الموقف الكلى بكل عوامله المتشابكة يتوقف عليه الدرجة التى يستطيع بها المدرس أن يؤثر فى هذا الموقف كأحد القوى الفعالة فيه.

ومن الاعتبارات الهامة التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار أيضا عند تقويم عمل المدرس العامل الشخصى فى ناظر المدرسة أو الموجه الفنى أو من يعهد إليه بتقدير وتقييم عمل المدرس واصدار الحكم على مدى نجاحه أو فشله فكل رئيس له معاييره الخاصة وله مبادئه وله ما يتوقعه وما ينتظره من المدرس وفق المستوى الذى يضعه لنفسه، ولهذا فسوف لا يكون من السهل أن يتساوى الحكام أو الرؤساء فى أحكامهم على المدرسين مما دامت معاييرهم شخصية.

ومن هنا تأتى أهمية تحديد النواحى والصفات التى تؤخذ فى الاعتبار عند تقويم عمل المدرس وتأتى أهمية تحديد كل صفة ومراتبها وتوضيحها بالأمثلة الواقعية التى تقلل من أثر العامل الشخصى وتزيد من موضوعية الحكام، وتكون فى نفس الوقت معايير صادقة موضوعية للحكم على عمل المدرس وشخصيته وطريقة أدائه.

قياس الأداء:

لما كان قياس معدل أداء المعلم يتسهدف أساسا إيجاد علاقة بين الأهداف التربوية الموضوعة والنتائج التى توصل إليها من العملية التعليمية فى المدرسة - كما ونوعا - فى الوقت المحدد لانجاز هذه العملية، فإن قياس الأداء يمكن أن يتم فى عدة جوانب لعمل

المدرس، وعندما يكون القياس شاملا لعدة جوانب نطلق عليه فى تلك الحال تقويم علم المدرس.

النواحى التى تؤخذ فى الاعتبار عند تقويم المدرس:

لا يصح أن تقتصر نظرتنا لعمل لمدرس على مجرد أدائه للدروس المخصصة له فى الجدول المدرسى فبعض المدرسين يعتبر أن مهمته تنتهى بانتهاء الحصص المقررة عليه ويغفل أنه عضو فى التنظيم المدرسى وله دور أساسى فى قيادة التلاميذ وتربيتهم لا داخل الفصول فقط بل خارجها أيضا فى الفسح وبين الدروس وفى فترات النشاط ومواعيد الجمعيات المدرسية والحفلات التى يقوم بها التلاميذ فى المناسبات القومية والدينية، وله نشاط فى مجال الآباء وكل ما يتصل بالعمل المدرسى والمحافظة على الروح المدرسية العامة.

ولهذا يجب عند الحكم على عمل المدرس أن نأخذ فى الاعتبار ما يلى:

١ - مدى حرصه على البقاء فى المدرسة أكبر وقت ممكن لأداء واجباته نحوها سواء طلب منه ذلك أو لم يطلب منه.

٢ - مدى اشتراك المدرس فى الجمعيات المدرسية والأنشطة التى يقوم بها التلاميذ داخل وخارج المدرسة.

٣ - مدى مساهمة المدرس فى رفع الروح المعنوية فى جماعة المدرسة سواء باشتراكه فى تنفيذ القوانين التعليمية ولائحة المدرسة أو بعمله على بث روح الرضى والاستقرار فى الجو العام للمدرسة، إذ أن بعض المدرسين كثيرا ما يعملون على إشاعة الفوضى وروح التذمر وعدم الرضا عن مهنة التعليم والمخالفة والخروج على اللوائح والعمل على المصلحة الشخصية على حساب مصلحة التلاميذ (مثل ارغام التلاميذ على الدروس الخصوصية والتحيز أو مجاملة التلميذ الذى يأخذ عنده درس خصوصى).

٤ - مدى حرص المدرس على دراسة المنهج المدرسى ونقده والمساهمة فى تعديله بما يتناسب مع بيئة المدرسة فى اطار الخطوط العامة للمهنة، وما يحاوله من جهود فى الاطلاع على كل مستحدث فى طرق التدريس والوسائل التكنولوجية المستخدمة فى التعليم التى تساعد على حسن توجيه المنهج.

٥ - مدى عناية المدرس بتحضير دروسه والتخطيط لها وتنظيم خطة العمل وتوزيعها

على شهور السنة (مع مراعاة أيام الاجازات) وتدوين خطوات العمل فى كراسة التحضير والاحتفاظ بها منظمة.

٦ – مدى اهتمام المدرس بدراسة تلاميذه وتوجيههم والإشراف على نواحي حياتهم ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم، وإعداد سجلات خاصة بكل تلميذ أو بطاقات مدرسية يدون فيها كل ما يخص كل جانب من جوانب شخصيتهم بما يضمن حسن الإفادة منها.

٧ – مدى حرص المدرس على المواظبة والحضور فى المواعيد واحترام وقت الدرس، وعدم التغيب عن المدرسة لأسباب مصطنعة، حيث أن هناك بعض المدرسين يحرصون على الإفادة من جميع حقوقهم القانونية حتى ولو لم يكونوا فى حاجة إليهافمثلا البعض يحرص على الإفادة من الإجازات المرضية المسموحة لهم قانونيا فيتمارضون ويتحايلون على ذلك بشتى الطرق أو يحرصون على الافادة من حق مصاحبة الزوج أو الزوجة المعار فى الخارج للحصول على عمل له عائد أكبر أو الإفادة من أجازة حضانة الطفل واستغلال الوقت المخصص لها فى إيجاد عمل يدر دخلا أفضل. وهم فى كل ذلك يكونون مطيعين للقانون ولكن فى نفس الوقت مفسدين للعملية التعليمية والروح المدرسية ويسببون مشكلات غير متوقعة للإدارة التعليمية.

٨ – مدى استجابة المدرس لما يطلب إليه من أعمال إضافية يكلف بها من آن إلى آخر سواء كانت حصصا إضافية أو أعمالا إدارية (مثل مساعدة إدارة المدرسة فى حفظ النظام، أو توزيع التلاميذ فى مجموعات حسب عدد الفصول الموجودة بالمدرسة ووفقا للسن ومستويات الذكاء فى كل مجموعة، والمشاركة فى إعداد التقارير عن أحوال التلاميذ لإرسالها إلى أولياء الأمور، أو المشاركة فى تنظيم أعمال الامتحانات فى نهاية العام الدراسى) ويدخل فى ذلك الروح التى تظهر فى قيامه بهذه الأعمال ومدى ما يظهره من تعاون أو تذمر.

٩ – مدى مشاركة المدرس فى النشاط الثقافى والرياضى واهتمامه باستخدام شتى الوسائل التى تسهم فى رفع المستوى الثقافى للتلاميذ خارج نطاق المادة الدراسية مثل القيام برحلات علمية وترفيهية وزيارة المؤسسات الصناعية والزراعية والاجتماعية الموجودة فى منطقة المدرسة ومايتطلبه ذلك من إعداد للرحلة والاتصال بالجهات المعنية واحترام اللوائح والأنظمة الخاصة بالرحلات.

١٠ - مدى المام المدرس بالنواحى الإدارية بالمدرسة وشئون إدارة التعليم بوجه عام واحترامه لخط السلطة والأصول المتبعة فى قنوات الاتصال عند عرضه لبعض المشكلات الخاصة بعمله أو تقديم شكوى أو مذكرة تتعلق بأمر يهمه ومدى مساهمته فى معاونة الجهاز الإدارى بالمدرسة على تيسر الأمور.

١١ - المرونة واللباقة فى معاملة أولياء الأمور والاتصال بهم عن طريق ادارة المدرسة للتعاون فى حل مشكلات التأخر المدرسى وتكرار الغياب أو تسرب التلاميذ.

١٢ - قدرة المعلم على إفادة تلاميذه ومدى نجاحه فى مهمته لتحقيق الأهداف التربوية سواء داخل الفصل أو خارجه ومراعاة الإفادة تربويا وصحيا من نظام التغذية إذا كان متبعا فى المدرسة لاكساب التلاميذ العادات السليمة فى اداب الطعام ونظام التغذية الصحية.

١٣ - الروح الخلقية للمدرس والآثار التى يتركها فى تلاميذه فالمعلم قائد وقدوة فهو يؤثر فى سلوك التلاميذ فيما يقدم لهم من عطف واحترام وبث المبادئ الخلقية السليمة والمثل العليا.

١٤ - مدى احترام المدرس لدستور المهنة والعمل على رفع شأن مهنة التدريس بما يحقق سمعة طيبة له وللمدرسة ولمهنة التدريس وللنظام التعليمى باكمله.

١٥ - مدى اهتمام المدرس بالاستزادة العلمية والثقافية لرفع مستواه المهنى والثقافى.

١٦ - مدى مراعاة المدرس للعلاقات الإنسانية الطيبة بينه وبين زملائه المدرسين وناظر المدرسة وجميع العاملين فى إدارة المدرسة، ومدى احترامه للأوامر والتوجيهات التى تصدر إليه من ناظر المدرسة أو الموجه الفنى، ومدى حرصه على تنفيذها بكل دقة فيما يحقق الصالح العام.

بعض الوسائل العلمية التى يستعان بها عند تقويم المدرس:

أولا: رأى المدرس فى نفسه:

وفى هذه الطريقة تصمم استفتاءات تشمل عددا من الجمل أو الأسئلة التى تتعلق بمهمة المدرس ويطلب منه ان يجيب عليها وتتضمن هذه الأسئلة جميع المسئوليات الملقاة على عاتق المدرس من النواحى الآتية: التكوين المهنى والقدرة على التدريس، التكوين الإدارى من حيث أثر المدرس فى الجو المدرسى ومراعاة النظام والعلاقات

الإنسانية والإلمام بالشئون الإدارية بالمدرسة وواجباته الإدارية فى عملية التدريس، كما يعطى المدرس أيضا بعض الاختبارات النفسية التى تكشف عن نواحى شخصيته وعن صفاته الذاتية المزاجية والخلقية والاجتماعية والعلمية.

وبالرغم من أن المدرس قد يغالى فى تقدير نفسه فى مثل هذه الاستفتاءات إلا أن درجة الكفاءة العالية فى تكوين أسئلة الاستفتاء تفيد كثيرا فى الوصول إلى نتائج طيبة فى الحكم على شخصية المدرس.

ثانيا : رأى المدرسين الآخرين فى المدرس:

وفى هذه الطريقة يجيب المدرسون عن استفتاءات مشابهة للاستفتاءات السابقة للوقوف على فكرة المدرسين عن زميلهم من حيث النواحى المختلفة المرتبطة بطابع شخصيته والمتعلقة بمهنته كمدرس وبقدرته الإدارية فى عملية التدريس. وتنفيد آراء المدرسين كثيرا فى اعطاء صورة صادقة عن علاقة المدرس بزملائه ونوع العلاقات الإنسانية السائدة بينهم ومركز المدرس فى التكوين الاجتماعى العام للمجتمع المدرسى.

ثالثا : تقدير الناظر للمدرس:

وذلك عن طريق زيارة الناظر للمرس داخل الفصل، وملاحظة نشاطه داخل الفصل وخارجه وتقدير مدى تعاونه مع الناظر فى شئون إدارة المدرسة ومدى تقبله للتعليمات والتوجيهات الفنية والإدارية ومدى حرصه على النظام والطاعة وتنفيذ التوجيهات والروح المعنوية للمدرس عند قيامه بشتى الأعمال المطلوبة منه ومدى فهمه لواجباته ومسئولياته ومدى احترامه لخط السلطة المدرسية والتعليمية. ويسجل الناظر حكمه على المدرس فى تقرير سنوى يرفع إلى المديرية التعليمية.

رابعا : أحكام الموجهين;

وهذه يجب أن تبنى على زيارات متكررة وعلى ملاحظة الموجه لطريقة أداء المدرس ومستواها وموقفه داخل الفصل ونتيجة أعماله فى السنة الماضية ومستوى تلاميذه فى المادة ورأى ناظر المدرسة فى شخصية المدرس بوجه عام وترفع التقارير السنوية أو الفنية إلى الموجه الأول للمادة وقد ذكرنا من قبل عيوب التقارير من حيث عدم موضوعيتها لعدم اعتمادها على معايير علمية فى التقويم.

خامساً : الآراء التى يتناقلها التلاميذ عن المدرس :

كثير ما تكون أحكام التلاميذ على المدرس ذات دلالة كبيرة على شخصيته ومدى نجاحه أو فشله فى تحقيق الأهداف التربوية، فهم أكثر الأشخاص احتكاكا به وأكثرهم تفاعلا معه وتأثرا بأعماله، ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يمكن الحكم على سلوك المدرس وصفاته المزاجية ومستواه العلمى والثقافى، وقدرته على توصيل المعلومات والأفكار إلى عقول التلاميذ، وقدرته على قيادة الفصل وضبطه ومراعاته للفروق الفردية بين تلاميذه، وقدرته على قيادة الفصل وضبطه ومراعاته للفروق الفردية بين تلاميذه، وأحكامه لجميع نواحى العملية التعليمية والإدارية داخل الفصل. وتستخدم الاستفتاءات فى هذه الطريقة ايضا، ومع ما يمكن ان يوجه لهذه الطريقة من انتقادات إلا أنه من الممكن الافادة منها مع تلافى عيوبها وذلك بمطالبة التلاميذ بكتابة أسمائهم على الاجابة فى كل استفتاء ومن تحليل هذه الاستفتاءات يمكن الحصول على وجهة نظر التلاميذ فى مدرسيهم.

وهناك طرق أخرى للحكم وتقويم المدرسين مثل :

١- طريقة الترتيب وفيها يطلب من الحكام ترتيب المدرسين تنازليا حسب رأيهم فيهم ومدى صلاحيتهم للعمل (وتستخدم هذه الطريقة عند الاختيار لمنصب قيادى أعلى).

٢- طريقة المقارنة الثنائية والمفاضلة بين كل اثنين معا فى جدول (وذلك فى حالة تساوى الأثنين فى بعض الشروط مثل الدرجة الجامعية وتاريخ التخرج ودرجة التقرير ومطلوب اختيار أحدهما للترقية أو ممارسة عمل قيادى أو ترشيحه للاعارة أو لبعثة دراسية وفى تلك الحالة يختار الأكبر سنا أو الأقدم فى الوظيفة والخبرة).

٣- طريقة التقدير على مقياس مدرج مع شرح الرتب فى كل صفة ويمكن أن يتم هذا :

- بأوزان متساوية للصفات.
- أو بأوزان مختلفة للصفات.

وفيما يلى مثال لهذه الطريقة الأخيرة:

ضع علامة (√) امام الوصف الذى ينطبق على المدرس

صفات مهنية	ممتازا من ٨٥ - ١٠٠	فوق المتوسط من ٧٥ - ٨٤	متوسط من ٦٥ - ٧٤	أقل من المتوسط من ٥٠ - ٦٤
- الالمام بالمادة	معرفة كاملة لمادته	معرفة جيدة نوعا	معرفة عادية	معرفة سطحية
- طريقة التدريس	يجدد ويبتكر	يحاول التحسن	طريقة تقليدية	غير مكترث
- الاستزادة والنمو العلمى	حريص على تنمية معلوماته	يحاول إلى الاستزادة	يكتفى بالمادة	
صفات إدارية - التنظيم والتوجيه	قادر على القيادة والتنظيم	له بعض التأثير	نادرا ما يؤثر	لا يحاول
- النظام والمواظبة	مواظب دائما	يتغيب نادرا	يتغيب أحيانا	لا يستطيع
- العلاقات الإنسانية	محبوب ومتعاون	له أثر ملموس	ليس له تأثير	غير منتظم
- التخطيط للمنهج	يخطط وينسق وينقد	يخطط للمادة	يعد الدرس فقط	منعزل وسلبى
- المشاركة فى شئون إدارة المدرسة	متحمس	يشارك	لا يمانع	لا يهتم

وهناك تأتى نقطة هامة وهى الوزن الذى يصح أن نعطيه لكل صفة فإذا كان التقدير سيتحول إلى درجة ١٠٠ مثلا فيمكن الاتفاق على توزيع الدرجات على تلك الصفات، وقد تعطى لمجموعة من الصفات أهمية أكبر ففى تلك الحالة يكون لها درجات أكثر من المجموعة الأخرى.

وهناك بعض الاحتياطات التى يتبعها الموجه الفنى أو ناظر المدرسة عند ملىء النموذج السابق:

١- عند تقدير أى صفة لا يصح التأثر بالحكم الشخصى على المدرس فى بعض الصفات (مثل المشاركة فى شئون الإدارة المدرسية) ولا يصح التأثر بالفكرة العامة أو الهالة التى تكونت حول المدرس.

٢- ان الحكم على مثل الصفات سابقة الذكر يجب أن يستمد من الملاحظة المستمرة والتقييم المتواصل طوال العام الدراسى ليكون الحكم صادقا، ومن الأفضل أن يشترك المدرس الأول فى الحكم والتقدير إذا لم يكن الناظر واثقا تماما من معرفته الجيدة للمدرس.

٣- يحسن الاعتماد على بيانات دقيقة عند الحكم على مواظبة المدرس ونتائج أعماله (مثل سجل حضوره وغيابه، والاجازات التى حصل عليها خلال العام، وكذلك نتيجة التلاميذ فى امتحانات الفترة وامتحانات نهاية العام فيما يخص مادته).

المراجـع

أولاً- المراجع العربية :

١- أ . د. إبراهيم عصمت مطاوع:

أصول التربية - دار المعارف ، الطبعة الأولى، ١٩٧٩ .

٢- أ .د. إبراهيم عصمت مطاوع:

التخطيط للتعليم العالى - مكتبة النهضة المصرية - الطبعة الأولى، ١٩٧٣ .

٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

اجتماع وكلاء الوزرات أو من فى مستواهم من كبار المسئولين فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لبحث موضوع «تطوير الإدارة التربوية»، الإسكندرية ٧-١٢ أغسطس ١٩٧٦ .

٤- حسن مصطفى، د. وهيب سمعان:

اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، مكتبة الإنجلو المصرية ١٩٦٠ .

٥- أ . د. صلاح الدين جوهر:

المدخل فى إدارة وتنظيم التعليم - دار الثقافة ، ١٩٧٤ القاهرة.

٦- د. عبد الغنى عبود:

إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة - دار الفكر العربى. ١٩٧٩ القاهرة.

٧- أ.د. عبد الله عبد الدايم:

التخطيط التربوى، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٦٦ .

الباب الثالث

بحوث ميدانية فى الإدارة التربوية وأدوات قياسها

الفصل الثانى عشر : نموذج إجرائى لتطويع كلية المجتمع فى الوطن العربى

الفصل الثالث عشر : استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم فى المملكة العربية السعودية .

الفصل الرابع عشر : إدارة التغيير التربوى فى مصر - دراسة حالة .

الفصل الخامس عشر : بحوث ميدانية أخرى .

الفصل السادس عشر : أدوات قياس الإدارة التربوية .

الفصل الثانى عشر

نموذج إجرائى لتطويع كلية المجتمع فى الوطن العربى

د. عبد الصمد الأغبرى

قسم الإدارة والتخطيط التربوى

كلية التربية - جامعة صنعاء

الجمعية المصرية

للتربية المقارنة والإدارة التعليمية

المؤتمر السنوى الثالث

إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى

٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥

نموذج إجرائى لتطويع كلية المجتمع فى الوطن العربى

مقدمـــــة

من المعروف أن النظم التعليمية فى الوطن العربى تم إنشاؤها فى الغالب من خلال المحاكاة للنماذج الغربية، وبالذات نظام التعليم العالى والذى عادةً ما يوجه اللوم إليه بأنه لايقوم بالدور المناط به. فهو منعزل عن المجتمع، لايساهم فى حل مشكلاته ولا فى تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهناك الكثير من المؤسسات الأكاديمية لاتزال محاطة بأسوار تفصلها عن حركة التغيير والتجديد والتفاعل مع متطلبات العصر وطموحات المجتمع.

إن التربية الحقة هى التى تخدم المجتمع وتساهم فى حل مشكلاته، ولا تنعزل عن مطالبه وأمانيه. وتفتقد التربية أهم مسوغ من مسوغات وجودها إن هى بعدت عن المجتمع وأغمضت عينيها عن خدمة مؤسساته ومواجهة مشكلاته. فعلى سبيل المثال، نجد أن البحوث التى أجرتها بعض الجامعات العربية ظلت حبيسة رفوف المكتبات وقيد أدراج المكاتب، لم ينزل بها أصحابها إلى ميدان التطبيق الفعلى خارج أسوار الجامعة ومعاملها. وتختلف الصورة فى جامعات أمريكا وأوربا لأنها تشغل نفسها فى خدمة المجتمع، وتقدم كل الخدمات والبرامج والتدريبات اللازمة لرفع مستوى أداء القوى العاملة فى الأرياف والمدن، ومن أكثر الأمثلة وضوحاً، إنفتاح الجامعات الأمريكية على المجتمع وتأسيسها ما أسمته «بكليات المجتمع»[1].

ومن خلال مراجعة تاريخ التعليم العالى فى الدول المتقدمة، وفى الدول الغربية على وجه الخصوص يتضح أن ذلك التعليم بزغ بعد تأسيس الجامعات العربية والإسلامية والتى ظهرت بين القرن السابع والثامن عشر الميلادى، ثم استقرت على ما كانت عليه، بينما استمرت جامعات الغرب على نهجها التقليدى حتى القرن التاسع عشر، إذ تنامى «التحول الألمانى» الذى يركز على البحث المتخصص فى مادة واحدة. وعلى هذا الأساس نما الاجتهاد الألمانى وأضحى لفترة زمنية طويلة النموذج الجامعى المقبول دولياً واشتق منه

النموذج الأمريكى الذى تطور بدوره فيما بعد عبر الجامعات البريطانية. وإذا كان كثير من بلدان العالم لم تدرك حتى الآن مغازى إنشاء الجامعات الممنوحة أراضيها فى الولايات المتحدة الأمريكية والآثار الإنمائية التى ترتبت على تطورها وإزدهارها حتى الساعة، فإن بعضها أدرك معنى إنشاء الكليات المتوسطة أو كليات المجتمع والتى يبلغ عددها فى أمريكا أكثر من ١٣٠٠ كلية وأن عدد طلابها الإجمالى يبلغ عشرة مليون طالب إذا أخذ فى الاعتبار كل المساقات التى تقدمها، ولذا فهى تمثل أكبر قطاع فى التعليم العالى الأمريكى حيث تخفض كثيراً من الأعباء عن كاهل الجامعات، والأجواء التعليمية فيها أفضل مما هى عليه فى الكليات والجامعات ذات السنوات الأربع.

ومن خلال هذا العرض يمكننا معرفة مدى إهتمام المؤسسات الأكاديمية الغربية فى الاستجابة لمتطلبات العصر من خلال تقييم أدائها ووضع الخطط والبرامج المستقبلية التى تواكب هذا التغيير من أجل تلبية حاجات السوق. فعلى سبيل المثال، تفكر ألمانيا بالاستغناء عن نموذج جامعة برلين أو جامعة «همبولت» أو جامعة التنوير القائم منذ ١٥٠ سنة وتحاول البحث عن بدائل. كما خصصت الحكومة الفرنسية مؤخراً مبالغ مالية تتجاوز أربعة مليار دولار لتوسيع التعليم العالى وتجديده على مدى خمس سنوات. وفى بريطانيا أعلنت وزارة التربية البريطانية عن خطة توسعية فى التعليم العالى الغربى تمتد إلى ٢٥ سنة وتحتذى النموذج الأمريكى. ولذا فعلى الرغم من أن التعليم العالى الغربى حبا متأخراً عن التعليم العربى الإسلامى وبدأ بدايات متواضعة بمناهج وتنظيمات كلاسيكية جامدة، ثم تطور وحقق إنجازات باهرة، ومع ذلك لم يكتف، بل لايزال يتعدّل ويتغير ويتجدد وفق الأحوال وأهداف المجتمع الذى يعيش فيه(٢).

ونظرة فاحصة إلى التعليم فى العالم العربى يمكن أن تشير إلى مظاهر التخلف فيه، فهو يهتم بالشكليات، حيث تركز على الكم ولا يهتم بالكيف، ويحافظ على التقليد والجمود فى نظمه ومضمونه وأساليبه، ويتحسب من التجديد، ويتهيّب من التجريب فى كل شىء.

إن التعليم الذى يسود ساحة العلم العربى لاينتمى إلى واقع المجتمع العربى فى كُليته بل يشكل صورة غريبة عنه فى فلسفته وأهدافه ومحتواه، وعلى الرغم من محاولات التكييف التى تحدث له من حين لآخر. إن هذه المحاولات تنصب على الشكل والكم أكثر مما تنفذ إلى الجوهر والنوعية(٣).

فبينما نجد التعليم العالى فى الدول المتقدمة يساهم فى دفع عجلة التقدم إلى الأمام من خلال الأبحاث، والابتكارات والاختراعات والتسابق مع الزمن، نجد فى المقابل أن مؤسسات التعليم العالى فى العالم العربى فى الغالب لاتزال تتبع الأسلوب التقليدى فى وظيفته والتى لاتتمشى مع روح العصر وحركة التغيير والتجديد والتطور والنمو.

إن المتفحص لواقع التعليم العالى العربى ومساره المستقبلى، يجد أن مجرد الإستمرار على هذه الوتيرة، وعدم التفاعل مع معطيات العصر ومتطلبات الواقع، فإن ذلك قد يؤدى بهذا النمط من التعليم إلى إهدار خطير فى الطاقات، وخسارة كبيرة فى الأموال وتأخر أكبر عن الركب. فهناك الكثير من المبررات التى تدعو إلى سرعة البت فى البحث عن بدائل ومن أهم هذه المبررات هى:

١ - الإنفجار فى الأعداد الطلابية:

حيث تشير تقديرات مكتب اليونيسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية إلى أن أعداد الطلاب المسجلة فى مؤسسات التعليم العالى فى الدول العربية لسنة ١٩٨٠م حوالى ١٫٣ مليون نسمة بنسبة إجمالية قدرها ٥٫٣٪ من مجموع السكان من الفئة العمرية ١٨ - ٢٣، وتشير التنبؤات الإحصائية إلى أن أعداد الطلاب المتوقع تسجيلهم فى المرحلة الثالثة فى مجموع الدول العربية سنة ٢٠٠٠ سيصل إلى حوالى ٦٫٢ مليون طالب (٣٫٩ ذكور، ٢٫٣ إناث) بنسبة صافية للقيد قدرها ٣٫٥ من الفئة العمرية، وتجدر الإشارة إلى أن توقعات عدد السكان فى سنة ٢٠٠٠ سيصل إلى ٣٢٢٫٤ مليون نسمة، ومن المتوقع أن يكون منها ٢٥٫٦ مليون نسمة خارج المدارس(٤).

٢ - النقص فى أعضاء هيئة التدريس:

تشير التوقعات الإحصائية إلى أن الوطن العربى سيحتاج إلى توفير ١٩٥ ألف عضو هيئة تدريس فى الفترة العشرية ١٩٩٠ - ٢٠٠٠م. كما تشير تقديرات اليونيسكو إلى أن معدل الزيادة فى أعضاء هيئة التدريس فى الفترة ٨٠ - ١٩٨٥م ٧٫٨٪ سنوياً. ومعنى هذا أن العالم العربى يعانى فى الوقت الحاضر من نقص شديد فى أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات والمعاهد العليا وأن هذه الأزمة ستزداد حدّة فى المستقبل(٥).

٣ - النقص الحاد فى المهارات الفنية والمهنية:

تفتقر الكثير من الدول النامية والدول العربية على وجه الخصوص إلى هذه الفئة من ذوى المؤهلات الفنية والمهنية فى القطاع الصناعى والزراعى والخدمى. فالتعليم الفنى

والمهنى يعتبر من أهم أنماط التعليم وأكثرها إلتصاقاً بمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث توليه الدول المتقدمة اهمية قصوى. لذا فإن التفكير المستقبلى الجاد بتوفير نمط تعليمى جديد كالتعليم العالى المتوسط والمتمثل بكلية المجتمع يعتبر اختيار موفّق، فمن خلال هذا النمط من التعليم يمكن خلق قاعدة عريضة من الكوادر ذات التأهيل الفنى والمهنى وذلك بجذب الزخم الهائل من خريجى الثانوية الفنية والمهنية فضلاً عن خريجى الثانوية العامة اللذين لديهم ميول وتوجهات فنية ومهنية. وهذا بدوره سيخفف الضغط على المؤسسات الأكاديمية التقليدية، وسيساهم مساهمة فعّالة فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولكن إذا ما حسن التخطيط لوضع استراتيجية يتم من خلالها تبنى البرامج العملية التى تنبع من الواقع وتساهم فى رفع مستوى المعيشة لدى أفراد المجتمع.

وقبل أن نتطرق إلى معرفة آلية تطويع نموذج تعليمى معين، يجدر بنا تسليط بعض الضوء على مفهوم كلية المجتمع مع نبذة مختصرة عن خصائص هذا النمط وكيف تطور والنماذج التى تمخضت عنه...... إلخ.

مقدمة مختصرة عن كلية المجتمع

مما لاشك فيه، بان فكرة الكلية المتوسطة يرجع تاريخها إلى الجزء الأخير من القرن التاسع عشر وبداية العشرين عندما نشأت الفكرة كإستجابة قومية أمريكية للحاجات الملحة والتى كانت موضع اهتمام قادة المجتمع على مختلف المستويات فى مجالات عدة، كان من بينها التحديات التكنولوجية الحديثة، والتغير فى البنية الاجتماعية والاقتصادية التى أولت اهتمامها نحو المجال الصناعى ومجال الخدمات مع الأخذ فى الاعتبار زيادة الطلب المحلى وارتفاع حدة المنافسة فى الأسواق العالمية على السلع والخدمات، وما صاحب ذلك أيضاً من ارتفاع معدل النمو السكانى. كل هذه العوامل شكلت تحدياً قوياً أمام مؤسسات التعليم العالى للإستجابة لها ومحاولة تعديل فلسفتها التعليمية وأهدافها التربوية بطرق أفضل لتحقق متطلبات المجتمع.

ولأن المؤسسات التعليمية الأوروبية، وخاصة الجامعات الألمانية كانت متقدمة أكثر من مثيلتها الأمريكية[٦]، فقد أثر ذلك على بعض القادة التربويين الأمريكيين ومنهم رئيس جامعة ميتشجان هنرى تابان Henry Tappan حيث نادى بضرورة تدريس مقررات السنة الأولى والثانية الجامعية فى المرحلة الثانوية[٧].

وقد استمالت هذه الفكرة الكثير من القادة التربويين ورؤساء الجامعات، وبالرغم من أن فكرة التغيير قد تناولها كل من هنرى تابان وفال ول Falwell إلا ان وليم هاربر William Harper من جامعة شيكاغو هو الذى أحدث تغييراً جذرياً فى عام ١٨٩٢ وذلك من خلال تقسيم التخصصات الأكاديمية فى جامعته إلى قسمين، أحدهما الكلية المتوسطة، والقسم الآخر هو الكلية(٨). وقد كانت أول كلية متوسطة فتحت أبوابها فى جوليت بولاية إلينوى عام ١٩١٠، وبعدها بعشر سنوات أصبحت ثانوية فريزر أول ثانوية تُدرّس مقررات جامعية وسميت كلية فريزر المتوسطة(٩).

وقد نمت حركة كلية المجتمع نمواً ضخماً وبالذات بعد عام ١٩١٥. فالتغيرات الجذرية متمثلة بزيادة عدد السكان بصفة عامة، وعدد الطلاب الذين يرغبون بمواصلة دراستهم العليا بصورة خاصة، مما أوجد فى السوق طلباً متزايداً على المهن والحرف المتوسطة إضافة إلى مشاركة المرأة فى مختلف القطاعات الاقتصادية، مما دفع الكليات المتوسطة إلى التخطيط المبكر والتنظيم، والتوسع والتعديل فى الأهداف لتتمكن من مواجهة التحديات(١٠) كما تبنت الكليات المتوسطة برامج جديدة لسد حاجة المجتمع من الفنيين فى مختلف مناحى الحياة وخاصة فى الجبهات الأمامية للحرب(١١).

تعريف كلية المجتمع : Community College

لقد تم تعريف مصطلح «كلية المجتمع» بأنه مرادفاً تقريباً «للكلية المتوسطة العامة» ومع ذلك فهو ليس مطابقا له(١٢). وقد ظهرت فكرة كلية المجتمع كبعد جديد فى التعليم حيث كان الهدف منها توفير سبل أخرى لأولئك الذين يريدون التحويل إلى الجامعات، فضلاً عن إعادة الأمل للآخرين الذين لسبب أو لآخر لم تتمكن الجامعات من استيعابهم أو لم يكن لديهم إستعداداً لمواصلة دراستهم. وقد أنشأت كليات المجتمع لتزويد الشباب والكبار بأنواع من المهارات والتدريبات والخبرات فى مجالات مختلفة بغرض تمكينهم من العمل وتحقيق طموحاتهم الشخصية وكذا حاجات المجتمع.

وبمعنى أدق، فإن كلية المجتمع هى عبارة عن دراسة لمدة سنتين بعد الثانوية فى معهد للتعليم العالى.

مميزات كلية المجتمع:

تتميز كلية المجتمع بعدة خصائص أهمها هى:

١ - خاصية تعدد الأهداف والوظائف The Multipurpose Characteristic

لتناسب احتياجات المتعلم وتشمل الآتى:

أ - وظيفة التحويل The Transter Function

حيث توفر كلية المجتمع تقريبًا نفس المناهج التعليمية التى توفرها بقية الكليات والجامعات فى السنة الأولى والثانية وبمجرد تخرج الطالب من كلية المجتمع بنجاح يكون بإمكانه التحويل إلى الجامعات لنيل درجةا لبكالوريوس.

ب - وظيفة التعليم العام The General Eduction Function

حيث توفر كلية المجتمع لطلابها بعض المقررات التعليمية ذات الفائدة الكبيرة والتى تمكنهم من العمل بفعالية فى حياتهم الاجتماعية والاقتصادية. وتهدف هذه المقررات لتوفير أساسيات المعرفة لفهم الحياة والناس والبيئة لكى تسهل عملية التكامل والاندماج واتخاذ القرار، وهى تهتم بالفرد بطريقة تجعله يستمر فى إنجاز كل ما يتعلق بحياته اليومية ومواجهة الظروف المتغيرة فى العالم.

جـ - وظيفة التوجيه والإرشاد: Guidance and Counseling Function

تساعد كلية المجتمع طلابها على اكتشاف اهتماماتهم المهنية وتمكينهم من رسم خطة لاهدافهم وغاياتهم، وذلك من خلال برامج التوجيه والإرشاد.

د- وظيفة الخدمات الاجتماعية: Community Services Function

تهتم كلية المجتمع بتوفير البرامج والخدمات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وذلك لتمكين أفراد المجتمع من الوصول لمستوى أفضل، وفهم التغيرات فى العالم الذى يحيط بهم والاستجابة لهذه التغيرات.

هـ - وظيفة تعليم الكبار: Adult Education Function

تقدم كلية المجتمع مجموعة واسعة من المقررات الدراسية التى تقدم فى الفترة المسائية للكبار الذين لديهم الرغبة فى رفع مستواهم التعليمى أو تعزيز قدراتهم الوظيفية ليكونوا أكثر معرفة وإنتاجاً.

و - وظيفة التعليم الختامى : The Terminal Function

تهدف هذه الوظيفة إلى تزويد الطالب ببرنامج دراسى لمدة سنتين أو أقل بعد التعليم الثانوى. وبعد انتهاء الطالب بنجاح يكون بمقدوره الحصول على عمل سواء كان فنى أو مهنى أو شبه مهنى إما فى قطاع التجارة أو الصناعة. ولا يسمح هذا البرنامج للطالب الانتقال إلى الجامعة بمجرد إكماله بنجاح بل يجب عليه قبل ذلك أن يقضى فترة محددة فى العمل والتطبيق العملى فى أى مؤسسة من مؤسسات المجتمع.

٢ - خاصية القبول المفتوح : The Open Door Characteristic

وهى إحدى المميزات التى تميز كلية المجتمع عن المؤسسات التعليمية الأخرى، وتتمثل بالقبول المفتوح لكل طالب أنهى المرحلة الثانوية بنجاح ويرغب بمواصلة دراسته الجامعية. وتعكس هذه الفلسفة المفهوم الديموقراطى المتساوى بحق الأفراد فى مواصلة دراساتهم العليا.

٣ - خاصية التدريس : The Characteristic of Teaching

توجه كلية المجتمع اهتماماً كبيراً نحو التدريس الذى يعتمد على القدرة فى حل المشكلات بدلاً من أسلوب الحفظ والصم.

٤ - خاصية التكيّف : The Characteristic of Adaptability

تتميز فكرة كلية المجتمع الأمريكية بإمكانية التعديل والتكيّف على المستوى العالمى لكل من الدول المتقدمة والنامية.

وبعد الحرب العالمية الثانية لاقت كلية المجتمع قبولاً وطلباً متزايداً فى كل دول العالم، وخاصةً الدول النامية. ومن هذه الدول، اليابان وكندا، وتشيلى، وكوريا الجنوبية، وتايوان، والأردن، وإسرائيل... وغيرها. وفى عام ١٩٥٠ أصبحت كلية المجتمع ظاهرة عامة وخاصة فى الدول النامية والتى لاتزال نظمها التعليمية مرتبكة وغير قادرة للاستجابة للمطالب الملحة ومشكلات التنمية، كالبطالة، والأمية وسوء الظروف الاقتصادية. وقد نجحت بعض الدول النامية فى تعديل فكرة كلية المجتمع لتواكب ظروفها الاقتصادية والاجتماعية كالفلبين، وتايوان، وكوريا الجنوبية واليابان(١٣).

وقد بدأت كل من المملكة العربية السعودية والكويت وتركيا التوسع نحو تحسين نوعية التعليم فى الكليات المتوسطة لديها.

فكرة تكييف كلية المجتمع

من المعروف ان فكرة تحويل الابتكارات التعليمية من الدول المتقدمة إلى الدول النامية أو من الدول المانحة إلى الدول المستقبلة، يرجع إلى عصر الاستعمار، العصر الذى كان فيه التعليم يهدف دائماً إلى استمرار السيطرة على المقاطعات الاستعمارية. ومن بين النماذج المنقولة والتى ذاع صيتها بين الدول النامية هى:

(١) النموذج الأوروبى الغربى

وقد أشار إلى هذا النموذج "كير" Kerr (١٤) وهو يتكون من خمسة أنماط تعليمية، فالنمط الأول يتعلق بالنخبة أو الصفوة "elite" وهذه الفئة من الناس غالباً ما تأتى من طبقات اجتماعية مختلفة، وتتواجد فى أوساط أرستقراطية أو من خلال موهبة ملفتة للنظر أو كليهما معاً. حيث ان اغلب النظم التعليمية فى الدول النامية إن لم تكن كلها موجهة نحو تعليم هذه الفئة.

لقد بدأ ظهور التعليم الموجه نحو هذه النخبة فى منتصف القرن التاسع عشر فى كل من جامعة أوكسفورد وكامبردج حينما تم تأسيس التعليم العالى دونما أى مراعاة لحاجات المجتمعات المحلية والأهداف والمطالب القومية على وجه الخصوص. وقد طبق هذا النظام من التعليم فى كثير من الدول النامية تحت ظل الحكم الاستعمارى وذلك لخدمة وإفراز طبقة من الناس الذين يعتبرون مصلحتهم الشخصية فوق المصلحة العامة، ولديهم التنازل عن أى شىء للحاكم المستعمر بغرض السيطرة على النظام التعليمى. وهذه الفئة من الناس ليس بمقدورها تغيير هذا النظام التعليمى للاستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الملحة.

(٢) نموذج المعونة الأجنبية

فمنذ الحرب العالمية الثانية، وبعد أن نالت كثير من الدول إستقلالها تدريجياً من القوى الإستعمارية، بدأ فى الظهور أسلوب جديد وفلسفة جديدة فى الدول المتقدمة، وكان الهدف من هذه المحاولة هو مساعدة الدول النامية فى تنميتها الاقتصادية والاجتماعية، وعلى وجه الخصوص مستعمراتها السابقة وذلك عن طريق ما يسمى «بالمعونة الأجنبية». بالإضافة إلى ذلك، فإن المساعدة التعليمية للدول النامية تعتبر جزءاً من المساعدة الفنية التى ستقدمها الدول المتقدمة أو الصناعية، ومع ذلك، فقد أشار

"لنجو" Lungu[١٥] إلى أن نموذج المعونة الأجنبية يحمل دافع تحيزّى إلى جانب الدول المانحة فى مساعدتها للدول النامية لتحسين نظمها التعليمية. ومع ذلك فإن هذا الدافع فى أغلب الأوقات يكون ممزوجاً بالمصلح القومية للدول المانحة، ومن هنا تبدأ المساعدة تتطور تدريجياً إلى «مشروع استعمارى حديث»، وحتى يتيقن قادة التربية فى الدول النامية من صدق هذا المسلك، ألا يكون من الأجدى استعراض ما قاله «يارينجتون» Yarrington[١٦] أحد أبرز قادة التعليم الأمريكى (فى كلية المجتمع) فى معرض حديثه فى هذا الخصوص.

على كلية المجتمع أن تلعب دوراً أكبر مما قدمته حتى الآن فى توفير المساعدة الفنية الخارجية. حيث ينبغى على هذه الكليات أن تعمل لمصلحة الدول الأجنبية وخاصة الدول النامية فى آسيا، وافريقيا، وأمريكا اللاتينية، ولمصلحة الولايات المتحدة الأمريكية، ووفقاً لتوجهاتنا الفكرية ونفوذنا الخارجى، ولمصلحة شعبنا فى أمريكا وخاصة ما يتعلق بكليات المجتمع والمجتمعات التى تخدمها.

ومما سبق ذكره، نجد أن الشؤون الخارجية التى تُمارس من قبل أى دولة لاتمثل بالضرورة مصلحة شعبها فى الغالب حتى بين أوساط أكثر الدول ممارسة للديمقراطية. فضلاً عن ذلك، فإن مصلحة الدولة المانحة فى حقيقة الأمر لاتعكس بالضرورة مصلحة الدولة المستقبلة. وبغض النظر عن وضوح الكاتب اعلاه فيما يتعلق "بمصلحة الولايات المتحدة الأمريكية، ووفقاً لتوجهاتنا الفكرية ونفوذنا الخارجى" فإن مجرد قراءة هذه العبارة نجد أن الكاتب لم يكن فقط قد فقد السياق المنطقى للحديث حين «أراد أن يعمم دور كلية المجتمع لتفى بمصالح كل الجهات، ولكنه فشل أيضاً فى ربط هذا السياق بالواقع كذلك. ومع هذا فقد لا تمثل هذه النظرة بالضرورة توجهات الكثير من رجال التربية الأمريكيين. ولذا فإنه من المستحسن تكييف وتطويع أى نظام تعليمى أو فكرة بدلاً من نقلها أو تحويلها على عواهنها وكما يقول "كير": إن بعض أنواع التعليم لبعض أنواع الناس قد تكون مفيدة تحت ظرف من الظروف، ونفس النوع من التعليم لناس آخرين تحت ظروف اخرى قد تكون مضرّة على حدٍ سواء. فنماذج التعليم الغربية لاتعمل بصورة جيدة فى كل من افريقيا وآسيا. إن التعليم شىء متعدد الأشكال، وليس مجرد بدلة يمكن أن تناسب أى إنسان[١٤].

ومن المسلم به أن كل دولة تختلف فى خصائصها وقيمها الاجتماعية والثقافية، ونظمها التعليمية التى يجب أن تؤخذ بالاعتبار لتعكس مثل هذه القيم والثقافات. وإذا

كان هناك أية حاجة لانتفاع دولة من خبرة دولة أخرى، (فى مجال التعليم مثلاً)، فيجب أن يكون ذلك من خلال التطويع وليس النقل العشوائى. وقد تم تكييف كلية المجتمع من قبل دولاً كثيرة فى العالم، حيث حقق هذا النمط من التعليم نجاحاً باهراً لدى العديد منها وهذا النجاح مؤخراً دفع كثير من قادة التربية، وخاصة فى الدول النامية لإعادة التفكير الجدى فى قدرة كلية المجتمع والوصول إلى طريق لمحاولة تكييف الكثير من البرامج.

بعض النماذج الدولية لكلية المجتمع

أ - النموذج اليابانى:

بدأ النموذج اليابانى لكلية المجتمع بعد الحرب العالمية الثانية بغرض تخريج أفراد يتمتعون بتدريب ومهارة جيدة فى مختلف المجالات الاقتصادية، ويقوم القطاع الخاص بامتلاك وإدارة هذه الكليات، ولذا تم التركيز على النواحى التكنولوجية وبعض المجالات المهنية، حيث تم استقطاب أعداد كبيرة من العنصر النسائى. ومن خصائص الكلية المتوسطة فى اليابان أنها تقدم مقررات مسائية لطلابها، بالإضافة للدراسات الصباحية. والفلسفة العامة للكليات المتوسطة اليابانية تجعلها مؤسسات تعليمية ذات صبغة نهائية (ختامية) حيث لايكون بمقدور إلاّ عدد قليل من الأفراد التحويل لمؤسسات تعليمية أعلى لمواصلة تعليمهم.

ب - النموذج التشيلى:

ففى بداية الستينات تم إنشاء خمس كليات إقليمية لثلاث سنوات وذلك للاستجابة لإنسياب الأعداد المتزايدة من خريجى الثانوية العامة وتوزيعهم فى مهن مختلفة بغرض تعزيز قدرة النمو الاقتصادى. وقد تم تصميم هذه الكليات لتكون شاملة ما أمكن وتماثل خصائص كلية المجتمع الأمريكية.

وظهرت فيما بعد مشكلات تتعلق بتحويل الطلاب، والتنسيق، والتخطيط، مما دى إلى تغيير هذه الكليات (كليات المجتمع الشاملة، إلى كليات ذات خمسة سنوات من الدراسة الأكاديمية لتكون فرعاً لجامعة تشيلى[١٧]. ومع مرور الوقت تحطمت الوظيفة الأساسية لكلية المجتمع.

جـ -النموذج السيرلانكى:

تضمنت كليات المجتمع إشباع متطلبات قطاع الصناعة والزراعة والخدمات من القوى

العاملة المهنية وشبه المهنية. وقد صمم المنهج وأعد وفقاً للحاجات الملحة والمشاركة فى خدمة المجتمع[١٨]. ولهذا كانت شهادة كلية الجامعة المتوسطة تحظى باحترام كبير فى عالم التجارة، وفى أوساط المؤسسات التعليمية، مما شجع الكثير من الطلاب على الإلتحاق بها.

د - النموذج الأردنى:

لقد تم تاسيس كل كلية لتقوم بوظيفة معينة حيث تم تأسيس إحدى الكليات المتوسطة لتختص بإدارة الأعمال والتجارة، وأخرى متخصصة فى الزراعة. وتهدف الكليات لتوفير الأيدى المدربة والماهرة فى مجالات التدريس والزراعة وإدارة الأعمال والخدمات الحكومية وقد وصل عدد الكليات من هذا النوع إلى ٤٦ كلية[١٩].

هـ - النموذج الإسرائيلى:

يعود إنشاء الكلية المتوسطة الإسرائيلية إلى السبعينات حيث افتتحت ثلاث كليات تعليمية مستقلة، ولم تكن هذه امتداداً للمدارس الفنية الثانوية ولكنها هدفت لإيجاد مهنيين ذو كفاءة وتدريب عال فى مجالات محددة، وركزت إحدى الكليات على تكنولوجيا النسيج، والإدارة، والهندسة، والتسويق وتصميم الأزياء. وتُقدم الكلية الثانية دراسات فى التصوير العلمى مثل تكنولوجيا الأشعة والتليفزيون والسياحة والتقنية، أما الثالثة فتركز على النواحى الدينية. وتفتح هذه الكليات أبوابها فقط لخريجى الثانوية الفنية[٢٠]. وهكذا نجد أن بعض الكليات ذات طابع شمولى وبعضها محدد ببعض البرامج، وبعضها ختامى، والبعض الآخر تسهل عملية نقل وتحويل خريجيها لاستكمال دراساتهم بالجامعات الأخرى.

و - النموذج اليوغسلافى: Vise Skole

وقد عُرف بالنموذج الأوروبى المتعدد الأغراض والذى وجد فى بداية الستينات، وبقى مستقلاً عن تاثير الجامعات، ويتساوى المجموع العام للبرامج المعروضة فى هذه الكليات مع مجموع برامج السنتين الأولى والثانية للجامعات[٢١].

ز - النموذج البريطانى:

لقد تم تصنيفه على أنه مزدوج أو ثنائى، وقد أوضح كينتز، Kintzer[٢٢] أن التعليم البريطانى لما بعد الثانوية ينقسم إلى قطاعين منفصلين، أحدهما الجامعة كمؤسسة مستقلة تعتمد على الدراسة النظرية والأكاديمية، وقطاع التعليم المتقدم. ويحتوى الأخير

على قدر كبير من التنوع من ضمنها معاهد البوليتكنيك وكليات التربية ومعاهد التعليم المتقدمة. وتوفر هذه المؤسسات ما عدا كليات التربية للطلاب الذين لايتمكنون من الإلتحاق بالمؤسسات الجامعية وماهد إعداد المعلمين فرصاً كبيرة لمتابعة تحصيلهم العلمى العالى إلا أنها لاتتشابه مع النموذج الأمريكى ذو التخصصات المتعددة، أما معاهد البوليتكنيك والتى عرفت فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات بالكليات التقنية، تعتبر كليات شاملة توفر مساقات دراسية Courses بدوام كامل ونصف دوام، ومساقات قصيرة لقطاعات المجتمع العاملة وللطلاب الذين يزيد عمرهم على ١٥ سنة من غير طلاب الثانوية، وتؤدى جميعها إلى درجات علمية أو غيرها من الشهادات التى تمنحها هيئة مجلس المؤهلات العلمية الوطنية، وتوفر معاهد البوليتكنيك دراسات متنوعة ترتبط جميعها بسوق العمل وبالاحتياجات المحلية والإقليمية والوطنية. وعلى الرغم من أن هذه المؤسسات بدأت ككليات تقنية متخصصة إلا أن معظمها يقدم مقررات دراسية عامة فى مجالات مثل التاريخ، والأدب والموسيقى بهدف إحداث التوازن المطلوب بين الإعداد التخصصى الضيق والثقافة العامة التى يحتاجها الطالب.

وتتميز هذه الكليات عن النظام الأمريكى بالتنوع والتوسع فى البرامج الدراسية التى تؤدى إلى درجات علمية موازية للدرجات التى تمنحها الجامعات البريطانية مما يمكن الطالب من متابعة دراسته الجامعية(٢٢).

ج - النموذج الأمريكى:

إن كلية المجتمع الأمريكية كمرحلة تعليمية تتكون من برامج دراسية على فترة سنتين ليحصل بعدها الطالب على درجة «مشارك» فى مجال تخصص محدد. ويتميز طلاب هذه الكلية بأنهم أكبر سناً من طلاب السنة الأولى والثانية فى الجامعات، ويتجاوز أعداد الإناث أعداد الطالبة الذكور. ففى البداية اعتمدت كليات المجتمع على دعم السلطات المحلية وكان الأنتساب إليها مجاناً أو مقابل رسوم بسيطة ثم انخفض الدعم المحلى فاضطرت الكليات لرفع رسوم التسجيل والاعتماد على دعم الولاية مما أدى إلى تضاعف الإشراف الحكومى على حساب الإشراف المحلى(٢٣).

المقومات الأساسية لتطويع كلية المجتمع فى الدول النامية

غالباً ما يوجه اللوم للدول النامية وذلك لعدم قدرتها على القيام بالدور الفعال فى تعزيز عملية التنمية الاقتصادية فى بلادها وعدم تجاوب المؤسسات التعليمية مع حاجات

ومشكلات الطلاب.

إن فكرة كلية المجتمع كما وضحها جونسون[٢٤] بانه يمكن تعديلها وفقاً لمتطلبات واحتياجات كل دولة وخاصة الدول النامية، وهى فكرة جديرة بأن تأخذها تلك الدول بالاعتبار لعدة أسباب وهى:

١ - إن معظم المؤسسات التعليمية الحالية فى الدول النامية تقدم بعض البرامج التى ليس لها تأثير عملى على النمو الاقتصادى، حيث زاد عدد الخريجين لدرجة انه أصبح من الصعب استيعابهم فى السوق المحلية وذلك بسبب عدم التوافق بين تخصصاتهم وحاجات بلادهم.

٢ - وجود فجوة كبيرة بين مؤسسات التعليم الثانوى والجامعى، فمعدل التناقض أو التآكل يعتبر من أخطر المشكلات التى تواجهها الدول النامية، وكمثال على ذلك، فإن نسبة الطلاب الذين بدأوا دراستهم الابتدائية وأكملوا تعليمهم الجامعى لايتجاوز ١٪[٢٥].

ويلجأ الكثير من الأفراد للبحث عن عمل للوفاء بتكاليف المعيشة، ومع ذلك فهناك قصور حاد فى القوى العاملة المؤهلة فنياً ومهنياً. ولذا فإن بناء وتطبيق كليات المجتمع فى هذه الدول لا يساعد فقط على تخفيض معدل التآكل، بل يعزز من القدرة الإنتاجية للدولة من خلال توفير الأساس الفنى والمهنى والوظيفى للعمال.

٣ - نجد أن ارتفاع نسبة الأمية فى الدول النامية وخاصة بين الكبار حيث يمكن لهذه الفئة من الناس أن تستفيد من توفر البرامج الضرورية لمحو الأمية واكتسابهم للمهارات الأساسية التى تساعدهم على الإشباع الذاتى وتحقيق الذات وإعادة بناء مستقبلهم المهنى.

٤ - تتميز كلية المجتمع بالشمول والمرونة، حيث يمكن أن تؤسس فى البداية بصورة مبسطة وببرامج مطلوبة بدرجة كبيرة وبمرور الوقت وبتحسن الظروف الاقتصادية يمكن أن تزداد هذه البرامج وتتوسع الكلية.

٥ - تقل مشاركة المرأة فى الدول النامية وكذلك الاستفادة من كفاءتها فى النمو الاقتصادى، وأخطر ما فى الأمر أن المرأة تُركت لتقوم بتربية الأطفال دون أن تُعد الإعداد الكافى للقيام بهذه المهمة الخطيرة. وتساهم كليات المجتمع فى استقطاب أو تحفيز قطاع كبير من النساء فى الحصول على المعرفة اللازمة والوسائل الضرورية

والأساليب الهامة لتربية الأطفال، ويمكن أن توفر لهن برامج مثل الاقتصاد المنزلى وهذه ستساعد على النمو الاجتماعى والاقتصادى بشكل عام.

وباختصار نجد أن كلية المجتمع تحتاج لها الكثير من الدول النامية وذلك للأسباب التالية:

١ - إنها توفر القبول والفرص المتساوية لكل الأفراد لمواصلة تعليمهم وتحقيق طموحاتهم الوظيفية من خلال تقديم بعض البرامج المصممة لإشباع احتياجاتهم.

٢ - إن التركيز الأساسى لكلية المجتمع يقع على المهارات الفنية والمهنية، وهذا هو المجال الذى لازالت مؤسسات التعليم العالى غير قادرة على تغطيته، ولذا فإن تبنى كلية المجتمع سيساهم فى بناء الأساس المهنى والفنى للعمالة، كما أنها تمثل محطة مهنية يتوقف عندها أولئك الذين لديهم الرغبة فى مواصلة دراستهم فى الجامعات من خلال برنامج التحويل.

٣ - يساهم فى تبنى كلية المجتمع فى الدول النامية فى تخفيف ضغط الطلاب على المؤسسات التعليمية المحلية ذات السعّة المحدودة مما يساعد فى إعطاء اهتمام أكبر بنوعية الطلاب ففى اليمن مثلاً توجد جامعتان مع بعض الفروع التى تحتوى فى معظمها على الدراسات النظرية، وهناك مشكلات عدة مثل نقص عدد المدرسين المؤهلين، والموارد المالية، والكتب، والأجهزة والمختبرات، والمبانى والمعدات الحديثة.

٤ - تساهم كلية المجتمع فى تخفيض معدل التسرب والتآكل فى المستوى التعليمى العالى من خلال توفير الخدمات الإرشادية والتوجيهية للطلاب ليتمكنوا من اختيار البرامج التى تتناسب وقدراتهم وميولهم بدلاً من الاختيار العشوائى الذى غالباً ما يؤدى إلى التسرب وعدم استكمال الدراسة أو اختيار التخصص الذى لايتلائم مع الوظيفة العملية.

٥ - إن كلية المجتمع يمكن أن تكون البديل المقترح لمشاكل التعليم العالى الحالية وذلك من خلال تضييق الفجوة بين خريجى الثانوية العامة والمقاعد المحدودة فى الجامعات وتوفير بعض البرامج التى تقدم مبادئ أولية أساسية للعمال المهنيين والتدريب الجيد لهم بأقل تكلفة مما هو عليه لدى الجامعات.

بعض المشكلات العملية فى تطبيق كلية المجتمع

بالرغم من النجاح الذى تم إنجازه فى تطبيق الكليات المتوسطة فإنه لايزال هناك بعض المشكلات والصعوبات ومن بينها:

١ – أن فكرة الكلية المتوسطة أو كلية المجتمع ودورها فى إشباع حاجات الأفراد والمساهمة فى النمو الاقتصادى لم تفهم بشكل واضح من قبل عامة أفراد المجتمع أو وسائل الأعلام مما يؤدى إلى قلة أعداد الطلاب الملتحقين بها.

٢ – ضعف التنسيق والتعاون بين الجامعات والكليات المتوسطة والمدارس الثانوية.

٣ – نقص فى أعداد المدرسين والإداريين ذوى الكفاءة العليا، وعدم توفر الموارد المالية الكافية، ونقص فى توفير الكتب المدرسية والأجهزة والأدوات السمعية والبصرية، والنقص فى خدمات الإرشاد والتوجيه.

٤ – تفتقر بعض الكليات إلى المرونة فى أساليب التدريس، فإذا فشل الطالب فى مقرر من المقررات فعليه إعادة دراسة مقررات العام الدراسى كلها، كما أن التعليم فى بعضها يقوم على الحفظ بدلاً من أسلوب حل المشكلة.

الإطار النظرى لتطويع كلية المجتمع فى الدول النامية

إن تطويع وتعديل فكرة كلية المجتمع الأمريكية فى الدول النامية ليست بالأمر السهل وخاصة لقلة توفر الموارد المالية والخبرات العليا والبناء التنظيمى المركب وخاصة فى قطاع التعليم، وقد أورد لونجو Lungu(٢٦) ستة مبادئ لنقل وتحويل هذه الفكرة وهى كالآتى:

١ – إن التبنى الناجح يأخذ فى الحسبان التقاليد الأكاديمية الموروثة لمواطنى البلد.

٢ – إن نسبة نجاح عملية النقل والتبنى تتوقف أساساً على المؤسسة التعليمية ومراحل نموها وتطويرها.

٣ – كما تتوقف عملية نجاح النقل على مدى أخذ القيم الثقافية للبلد فى الاعتبار.

٤ – قد تتأثر عملية النقل والتبنى بالمفهوم الدولى للدولة المانحة.

٥ – كما تعتمد أيضاً عملية النقل والتحويل على القيادة التربوية فى كل من الدولة المانحة والمستقبلة.

٦ – ترتكز عملية النقل والتحويل على خطة تشمل على المسئولية والسيطرة والتقييد، واشترط كولينز Collins(٢٧) ضرورة توفر ثلاثة شروط أولية لبدء أى كلية متوسطة وكلية مجتمع فى أى دولة نامية وهى كالتالى:

١ – يجب التصديق على نظام كلية المجتمع ودعمه من قبل أعلى منظمة أو مؤسسة تربوية مثل وزير التربية أو أعلى مستشاريه.

٢ – حتى تنجح كلية المجتمع، يجب أن يكون فى الدول النامية نظام للتعليم الثانوى وتخريج أعداداً كبيرة من الطلاب لاتستطيع الجامعة استيعابها.

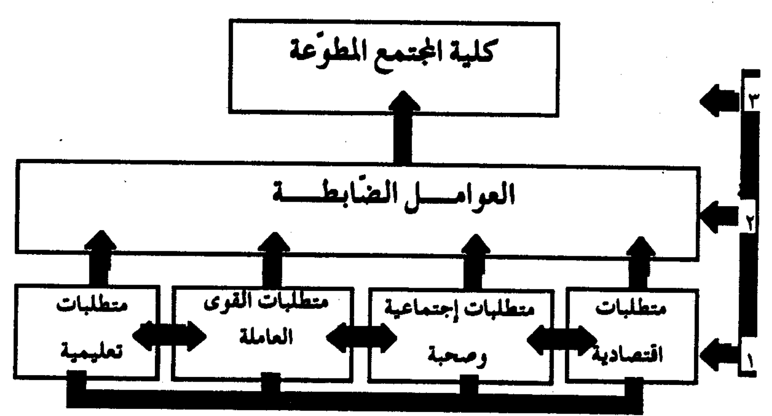
٣ – ضرورة وجود نظام اقتصادى يعمل بأقصى طاقته ويوفر الوظائف المناسبة للخريجين.

نموذج إجرائى جديد لتطويع كلية المجتمع فى الدول النامية

وفقا للنظرية الاقتصادية الخاصة بالعرض والطلب والتى تشير إلى أنه كلما تقدمت المجتمعات فى عملية التنمية والتطوير كلما زاد الطلب على التعليم الذى يعكس حاجات التنمية. ففى حقيقة الأمر، نجد أن كثير من الدول النامية بدأت تدرك بأنه ليس بمقدورها التصدى لاحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الملحة. فالنقص فى المهارات الأساسية وافتقار تلك الدول للأيدى العاملة الماهرة والمدربة وشبه المدربة أصبحت ظاهرة عامة.

وقد فشلت المؤسسات التعليمية فى كثير من الدول النامية فى توفير التعليم الكافى الفنى والمهنى لمواجهة حاجات مجتمعاتها المتزايدة، ولذا فقد بدأت عملية البحث عن بديل، وهناك الكثير من الدول التى مرت بمثل هذه التجربة مثل الولايات المتحدة، واليابان وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية حين كان الطلب على الفنيين والمهنيين على أشده، وكان سوق العمل اليابانى يفتقر لمثل هذه الأيادى المدرّبة المهنية والفنية فى شتى

النموذج الاجرائى لتطويع كلية المجتمع



المجالات، ولذا جاء الجواب بإنشاء كليات المجتمع على النمط الأمريكى الذى بدأ فى الخمسينات. ومنذ ذلك الوقت أصبحت اليابان قادرة على مواكبة سوق العمل، ومواجهة التحديات التكنولوجية بفاعليّة. ولتلافى المشكلات التى قد تواجه الدول النامية حين تبنيها كلية المجتمع، عمد الباحث لتطوير نموذج إجرائى يناسب الدول النامية (انظر الشكل ١).

شكل (١)

النموذج الإجرائى لتطويع كلية المجتمع

ونلاحظ أن الشكل أعلاه يتكون من ثلاثة أجزاء وهى كالآتى :

الجزء الأول : يختص بعدة عوامل، أهمها العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والقوى العاملة وقطاع التعليم فى أية دولة.

الجزء الثانى : يهتم بالعوامل المسيطرة التى تعكس قدرة الدولة وإمكانياتها فى تطويع كلية المجتمع من عدمه.

الجزء الثالث : استكمال عملية التطويع وتحديد البرامج المطلوبة والتصميم الهيكلى لعملية التطبيق. وفيما يلى تفصيل لهذا المخطط.

الجزء الأول : متطلبات القطاعات المختلفة

يتكون هذا الجزء من أسئلة عامة تتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والقوى العاملة، والوضع التعليمى وذلك للحصول على صورة واضحة عن أوضاع كل دولة وكمثال :

١ - القطاع الاقتصادى : The Economic Sector

- معرفة البنية الاقتصادية للدولة موضع البحث.
- معرفة إجمالى الإنتاج المحلى، والناتج القومى الإجمالى وكذا متوسط نصيب الفرد من الناتج القومى.
- معرفة المتطلبات الأساسية للبنية الاقتصادية.
- معرفة حجم المخصصات المالية لقطاع التعليم، ونسبتها من الناتج القومى.
- معرفة حجم الاستثمارات الرأسمالية لمختلف القطاعات الاقتصادية، ومقدار النفقات

الدورية لها.

– معرفة معدل نمو الاقتصاد وتطوره.

٢ – القطاع الاجتماعى والصحى: The Social Sector

– معرفة متوسط عمر الفرد للجنسين.

– معرفة معدل وفيات الأطفال الذين لاتتجاوز أعمارهم السنة.

– معرفة نسبة الأمية.

– معرفة نسبة عدد الأطباء للسكان، وغيرها من الأسئلة، وذلك لمعرفة الوضع الحقيقى لحاجات البلاد الاجتماعية.

٣ – قطاع القوى العاملة: The Manpower Sector

– معرفة هيكل القوى العاملة فى مختلف القطاعا الاقتصادية.

– مدى قدرة القوى العاملة على إشباع حاجات القطاعات الاقتصادية: الزراعة، الصناعة، الخدمات... وغيرها.

– ماهو دور المرأة كعنصر رئيس فى هيكل القوى العاملة؟

– هل يوجد نقص فى القوى العاملة الماهرة والمدربة؟ وفى أى مجال؟

هذه الأسئلة وغيرها ستعطى لمحة سريعة عن المتطلبات الملحة لقطاع القوى العاملة.

٤ – قطاع التعليم: The Educational Sector

– مدى قابلية النظام التعليمى للدولة فيما يتعلق بتطويع كلية المجتمع؟

– ماهى مواطن القوة والضعف فى النظام التعليمى؟

– ما هو العدد الحقيقى للمؤسسات التعليمية الموجودة بالدولة ومانوعيتها وأين تقع؟

– هل التعليم العالى متاح للجميع؟..... إلخ.

الجزء الثانى: العوامل الضابطة Monitoring Factors

بعد مراجعة الحاجات والمتطلبات الملحة فى القطاعات السابقة وتكوين صورة واضحة من الوضع العام للدولة، يبدأ الجزء الثانى لتحليل العوامل الضابطة وتشمل أسئلة مثل:

– ماهى البرامج المطلوبة والتى يمكن تطويعها؟

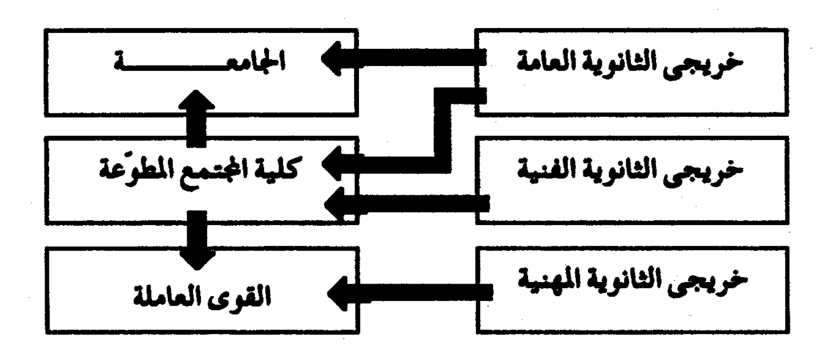
– كم عدد المعاهد والكليات التى يمكن تأسيسها؟
– ما هو المكان المناسب لبناء هذه المعاهد؟
– ما هى الموارد الضرورية لإدارة مثل هذه المؤسسات التعليمية؟
– هل بالإمكان تطوير المناهج التعليمية لتعكس القيم الثقافية واحتياجات الدولة؟

الجزء الثالث : كلية المجتمع المطوّعة Adapted Community College

بعد دراسة المعلومات السابقة فى الجزء الأول والثانى يجب أن يُوجه الاهتمام لتقييم عملية التطويع وما إذا كان ستتم وفق الحاجات الحقيقية للدولة وضمن إمكانياتها. ويُتوقع لهذه الكلية أن تمتص أو تجذب خريجى الثانوية الفنية والمهنية وجزء كبير من خريجى مدارس الثانوية العامة ذوى الاتجاهات المهنية. وهذا بالتالى سيخفف من الضغط على مؤسسات التعليم العالى ويساعد على إتاحة فرص أخرى لأولئك الأفراد الذين لم يحالفهم الحظ فى مؤسسات التعليم العالى. وبعد أن تنتهى هذه الأفواج من دراستها فى كلية المجتمع ستلتحق بالقوى العاملة المدربة ومن ثم ستشارك فى مختلف مشاريع التنمية وذلك وفقاً للبرامج التى تراها الدولة مناسبة لها (انظر الشكل ٢).

شكل (٢)

نموذج للطلاب المتوقع إلتحاقهم بكلية المجتمع المطوعة



ويمكن السماح لبعض من خريجى كلية المجتمع مواصلة دراساتهم العليا إذا رأت الدولة حاجة لذلك. وتستطيع أية دولة أن تبدأ ببناء عدد قليل من كليات المجتمع وبصورة متواضعة وتطويعها وفقاً لأولوية البرامج التى تراها ضرورية، وذلك بعد دراسة الجدوى الاقتصادية. ويمكن التوسع تدريجيا فى هذا النمط من التعليم من خلال إجراء

تقييم لفاعليته بحيث يتم إضافة برامج جديدة وتعميمها على مختلف مناطق البلاد. ولضمان استمرار هذا النمط من التعليم يعمل بفعالية وباستقطاب الكثير من الشباب اللذين لديهم ميول واهتمام فى المجال الفنى والمهنى. لابد أن تتبنى الدولة استراتيجية معينة يتم ترجمتها إلى خطط وبرامج عمل وجداول زمنية محددة، وذلك من سن القوانين والتشريعات التى تضمن لخريجى هذه اعلكليات فرص العمل وبمستوى يستطيع من خلاله أن يعيش هو وأفراد أسرته حياة كريمة، فضلاً عن تجنيد كل الطاقات عبر وسائل الإعلام لإبراز أهمية هذا النمط من التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وتستطيع الدولة أيضاً توفير الحوافز المادية والمعنوية لجذب المزيد من المنتسبين إلى هذا النوع من التعليم.

الخلاصة:

إن المؤسسات التعليمية فى كثير من الدول النامية ودولنا العربية على وجه الخصوص قد تم بناؤها لنماذج مستوردة من الخارج دونما تطويع برامجها لحاجات وقدرات البلد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فنجد أن الكثير من مؤسسات التعليم العالى فى الدول العربية تعيش منعزلة عن مجتمعاتها وعن مشكلات ومطالب وطموحات تلك الشعوب، وتفتقر إلى التفاعل الحقيقى فى الاستجابة للمطالب الملحة ومشاكل التنمية فضلاً عن البطالة والأمية وسوء الظروف الاقتصادية.

إننا الآن نقف على عتبات عصر ملىء بالمفاجآت، عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، عصر المعلومات والحواسيب الالكترونية، بينما نجد كثير من مؤسسات التعليم العالى فى للعالم العربى تخرج لنا أفواجاً هائلة من حملة الشهادات الذين يصعب استيعابهم من قبل السوق المحلية وذلك بسبب عدم ارتباط تخصصاتهم بحاجات السوق فضلاً عن أن معظم هؤلاء الخريجين من ذوى التخصصات النظرية. ومع التغير السريع بالإضافة إلى المهارات والتدريبات والخبرات التى يتطلبها هذا العصر فى مجال التجارة والصناعة والخدمات، أثبتت كلية المجتمع إمكانياتها وقدراتها فى تلبية هذه المتطلبات من خلال البرامج والدورات القصيرة التى تقدم للطلاب بالإضافة إلى إعادة تدريب وتأهيل كثير من الأفراد الذين يرغبون فى الإلتحاق فى تخصصات مهنية وفنية أخرى لها إقبال أكثر فى سوق العمالة.

إن تنوع هذه الأنماط والنماذج والخبرات التربوية تقدم فرصة جيدة لأنظمة التعليم

العالى فى الدول العربية للتفكير فى عملية تكييف وتطويع أحد هذه الأنماط التربوية التى تتمشى وتتلائم وتسهم فى إشباع متطلباتها التنموية فى مختلف المجالات. فالتكييف والتطويع لأى فكرة أو نمط تعليمى يعتبر المفتاح الرئيس لتطبيق أى نظام تربوى بعد أن يكون قادة التربية ومخططوا التعليم قد استكملوا الدراسة الكافية والمراجعة المستفيضة للبنية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والسكانية الخاصة بالدولة قيد البحث.

ولذا فإنه على الرغم من أن كثير من الدول وخاصة النامية قد قامت بتبنى النموذج الأمريكى لكلية المجتمع، فإن كل نموذج من هذه النماذج له خصوصياته الفريدة. فعلى سبيل المثال، نجد أن النموذج اليابانى يختلف عن الإسرائيلى والذى بدوره ليس مماثلاً للنموذج الأردنى ... وهكذا.

إن الساحة العربية تطفح بالمشكلات التربوية، فبينما نجد شعوب أخرى تجتمع وتخطط وتعمل، أما نحن فقلّما ننفذ ما اجتمعنا وتدارسنا من أجله! لقد آن الأوان.. فمتى تبدأ العمل ياترى؟!!

المراجـــع

١ – أحمد، محمد عبد القادر. «بعض مشكلات التعليم الجامعي واقتراح حلول لها»، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية – جامعة البحرين، المنامة: ٧–٩ مايو، ١٩٩١م، ص٦.

٢ – السليطي، أحـمـد وآخـرون. «التـعليم العـالي في المنظور الدولي: إتجـاهات وتوجهات»، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية – جامعة البحرين، المنامة: ٧–٩ مايو ١٩٩١م، ص ٣–٨.

٣ – الخوالدة: محمد وآخرون. «دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي»، ورقة مقدمة للندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي، جامعة الملك سعود، الرياض: ٢٢–٢٦ إبريل، ١٩٧٨م، ص٣–٤.

٤ – بو بطانة، عبد الله. «جدوى تطوير نظم التعليم العالي عند بعد في المنطقة العربية المبررات والمقترحات»، ورقة مقدمة للندوة الخاصة بالتعليم بعد، المنامة: ٢–٦ نوفمبر، ١٩٨٦، ص ١٠٦– ١٠٨.

٥ – نوفل، محمد نبيل. «تأملات في فلسفة التعليم الجامعي»، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية – جامعة البحرين، المنامة: ٧–٩مايو، ١٩٩١م، ص٧.

6- Fields, R.R. (1962). The Community college movement New York McGraw Hill Book Company, Inc.

7- Gleazer, E. J. Jr. (Ed) (1963). American junior college. (6th ed.) Washington, D. C. : American Council on Education.

8- Price, H. G. (1958). California Public Junior College. Bulletin of the California State Department of Education, XXVII, Sacramento: California State Department of Education.

9- Deegan, W. L., and Tillery, D. (1985). Reviewing the American community Colleges. Sanfrancisco: Jossey-Bass Publications.

10- Medskier, L.L. (1971). Breaking the acces barriers. New York: Ma-Graw Hill.

11 - Walters, R. (1943). Statistics of registration in American Universities and Colleges. School and Society. 40. 787.

12- Thornton, J.W., Jr. (1922). The community junior college. (3rd Ed.). New York: john Wiley.

13- Do, B. K. (1971). The community college in Vietnam. Junior College Journal. 42. 19.

14- Kerr, C. (1979). Five strategies for education and their major variants. Comparative Education Review. 23. 171-182.

15- Lungu, G. F. (1980) The land Grant model in Africa: a study in higher education trasfer, Diss. Harvard University.

16- Yarrington, R. (Ed) (1978). Internationalizing community and Junior College. Washington, D. C.: American Association of Community and Junior Colleges.

17- Jaccobsen, J. M. (1970). The junior college idea in South America, in Roger Yarrington (Ed). International development of the junior college idea. Washington, D. C. : American Association of Junior College.

18-Iriyagolla, I.M.R. (1970). Ceylon begins a junior college system. In Yarrington (Ed.) International development of the junior college idea Washington, D. C.: American Association of Junior College.

19- Schmida, L., & Kennum D.G (1983). Education in The Middle East. Washington, D.C.: AMID East.

20- Wiender, A. (1972). Technical education in Israel. Junior College Journal. 42, No. 4.

21- OECD. (1973). Short cycle higher education. Paris: Organization. Kintzer, F. C. (1979). World adaptation of the community college concept. New Direction for Community College. 20. 67.

٢٢ – بوبطانة، عبد الله وآخرون. «كليات المجتمع، تطورها، أهدافها، ووظائفها دراسة مقدمة إلى ندوة المسئولين عن التعليم العالى المتوسط فى الوطن العربى بتونس، أكتوبر ١٩٨٥م، ص ٤٦ – ر٥١

24- Gohnson, L. B. (1961). Is the junior college idea useful for major countries?. The junior College journal. 8.

25- Bacchus, J.K. (1981). Education for development in undeveloped countries. Comparative Education. 17, 218.

26- Collins, C.S.Exporting the junior college idea. (1970). Roger Yarrington (Ed.). International development of the junior college idea. Washington, D.C.: American Association of Junior College, 158-159.

الفصل الثالث عشر

استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم
فى المملكة العربية السعودية

إعداد

د. خالد على منصور

استاذ مساعد بكلية المعلمين بجدة

بحث مقدم إلى :

المؤتمر السنوى الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية

بعنوان إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى

كلية التربية – جامعة عين شمس

فى الفترة من ٢١ – ٢٣ يناير ١٩٩٥

الفصل الثالث عشر

استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية

مقدمة

يعتبر التغيير وإدارته من القضايا الهامة التى حظيت بالاهتمام المتزايد من جانب المعنين بالتعليم فى عديد من دول العالم خاصة فى الأونة الأخيرة. وينبع ذلك من تزايد الضغوط والتحولات السريعة التى تتعرض لها نظم التعليم، إذ انعكست هذه الضغوط والدواعى على أنماط إدارة التغيير فى النظم التعليمية، فهناك من ينادى بتحطيم البيروقراطية والتحول من المركزية إلى اللامركزية، وهناك من يدعو إلى توسيع قاعدة المشاركة فى صنع القرارات التربوية واتخاذها، والبعض ينادى بمراجعة الأهداف التعليمية ذاتها وإعادة النظر فى وظيفة المدرسة. هذه الأفكار وغيرها عززتها العديد من البحوث والدراسات التربوية -خاصة فى مجال الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - وأصبح يدركها الإنسان بالإحساس العام. ولا يجد التربويون من مخرج لمواءمة هذه التحولات السريعة واستيعاب هذه الانتقادات التى كثيراً ما توجه لنظم التعليم، إلا بالاخذ بالتغيير. فالتغيير يمكنه أن يساعد على استيعاب كل التطورات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، والتكيف مع ثورة المعلومات والتوجه إلى تحسين نوعية العملية التعليمية. إن دراسة الديناميكية المعقدة والتنبه لها، من أهم الأمور المؤدية إلى تحقيق التغيير المطلوب بنجاح وفعالية. فالتغيير التربوى يحتاج إلى دراسة متأنية وحسابات دقيقة حول معرفة القوى المساعدة على دعم عوامل التغيير والقوى والعوامل التى تتصدى له فى أرض الواقع.

إن استخدام إدارة التغيير كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية فى المملكة العربية السعودية، يعتبر نقطة انطلاقه هامه نحو تحسين الجودة النوعية للتعليم، وسوف يقضى على كثير من عيوب الإدارة التقليدية السائدة فى المملكة العربية السعودية والتى لم تساعد النظم التعليمية الحالية على مجابهة التحديات الجديدة والمرحلة الصعبة فى

المستقبل القريب.

إن مجابهة المفهوم الجديد للإدارة بصفة عامة والإدارة التعليمية باعتبارها جزء من الإدارة العامة هو القدرة على الابتكار والخلق والإبداع، فتلك هى أهم العوامل المؤدية إلى النمو والتميز والتحديث، وتلك هى القضايا التى تتعامل معها إدارة التغيير التربوى.

مشكلة الدراسة:

إن طبيعة العملية التعليمية تتطلب تغييراً وتجديداً مستمراً، ولكنها عادة ما تصطدم بكثير من المعوقات سببها أساسًا الإدارة التعليمية، فالإدارة التعليمية هى القائمة على، تنفيذ عمليات التغيير، فالأحرى بهذه الإدارة أن تكون إدارة تغيير ملمه بمعرفة سمات تغيير، وما يصاحبه من المشكلات والأسباب التى تقف وراءها، وما يرتبط بإدارة التغيير، مقاومة سواء نفسية فردية أو مؤسسية اجتماعية، وكيفية التكيف مع الظروف المتغيرة، فى السياق المجتمعى والسياق المدرسى ذاته، واختيار الأسلوب العلمى فى التخطيط للتغيير التربوى ومحاولة تعديل الواقع المدرسى ذاته ليكون قادراً على تقبل أفكار التغيير وتبنيه وتنفيذه.

ومع ذلك فإن إدارة التعليم فى المملكة العربية السعودية التى تشهد تطوراً مجتمعيًا سريعًا وعميقًا فى كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية وغيرها، لا تزال إدارة التعليم فيها على عاداتها القديمة، من النمطية والشكلية فى صنع القرار وتنفيذه، ولا تزال تعتمد التقليدية طريقًا لها فى العمل الإدارى سواء على المستوى القومى أو المستوى الاقليمى أو المستوى الإجرائى التنفيذى: المدرسة. ولا تزال الإدارة التعليمية إدارة مركزية، تخضع لمركزية القرار والصلاحيات التى تمارسها تنحصر فى مجرد تنفيذ التعليمات الصادرة من الإدارة التعليمية فى المستويات الإدارية العليا(١).

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

كيف يمكن تطوير إدارة التعليم فى المملكة العربية السعودية بحيث تكون قادرة على إدارة التغيير على المستويات الإدارية المختلفة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما هى طريقة وضع الخطط الاستراتيجية لعملية التغيير التربوى؟

٢- ما هى قوى التغيير التى تساعد على عمليات تخطيطه وتنفيذه؟
٣- ما هى المهارات الإدارية اللازمة لإحداث التغيير فى النظم التعليمية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالى إلى دراسة طبيعة التغير فى النظم التعليمية وعملية إدارته فى النظام التعليمى السعودى، والتركيز على طبيعة عمليات التغيير التربوى وتحديد القوى المساعدة على تبنيه وتلك التى تساعد على تعويقه وتحويله إلى أشياء عادية.

كما يهدف البحث إلى توسيع المعرفة فى مجال الإدارة الاستراتيجية للتغيير وكيفية تنفيذ التغيير التربوى فى أرض الواقع من خلال التركيز على الجوانب الإنسانية ومدى تأثيرها على إدارة التغيير التربوى والمهارات اللازمة لعمليات التغيير وتلك اللازم توافرها فى المسئولين عن التغيير.

أهمية الدراسة:

لا تستطيع الإدارة التعليمية أن تحقق أهدافها بطريقتها التقليدية الكلاسيكية المعتادة فى ظل الوضع الحالى، والذى يتميز بسرعة التغير فى البيئة المحيطة بالنظام التعليمى، وإذا كان التغير عملية معقدة وتحتاج إلى فهم لطبيعته وخصائصه، فإن الشىء الأكثر صعوبة هو كيفية التعامل مع سرعة هذا التغير. إن دراسة التغيير يعطى الفرصة للمسئولين عن النظام التعليمى للاستفادة من المعرفة المتاحة ونتائج البحوث فى التعرف على كيفية تطوير وتجديد النظم التعليمية، لتصبح الإدارات التعليمية قادرة على أداء مهامها وتحقيق أهدافها والانتقال بالعملية التعليمية إلى وضع أفضل وتحقيق الجودة النوعية المطلوبة لبناء المستقبل الأفضل. إن إدارة التغير التربوى أسلوب متقدم فى رفع الكفاية وتحسين الأداء، حيث أن حتمية التطوير تتطلب أن توجد نماذج إدارية لها من الفعالية والقدرة ما يساعد على تحقيق فعالية النظام التعليمى باستمرار.

حدود الدراسة:

تتمحور حدود الدراسة حول إدارة التغيير كمدخل من الأفكار الإدارية المعاصرة اللازمة لتطوير الإدارة التعليمية، ومحاولة الاستفادة منها فى تطوير الإدارة التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

وسوف لا تتناول الدراسة أى نوع من أنواع التغيير التربوى بالذات، إنما تركز أساساً

على إدارة التغيير التربوى فى النظم التعليمية، وبذلك فهى تركز على طبيعة عملية التغيير وأهدافه ومقوماته والمعوقات التى قد تواجه عمليات إدارة التغيير التربوى وكيفية التغلب عليها.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفى التحليلى وذلك لوصف عمليات إدارة التغيير التربوى وتحليلها فى ظل سياقها المجتمعى بعوامله المؤثرة، ذلك باعتبار ان تحليل القوى وا لعوامل الثقافية المؤثرة يساعد على تشخيص واقع إدارة التعليم فى المملكة العربية السعودية وكشف معوقاته التى تنعكس بالضرورة على إدارة التغيير فى النظم التعليمية بالمملكة.

واقع الإدارة التعليمية فى المملكة العربية السعودية:

إن مفهوم التغيير فى التعليم يتميز بالتعقيد والصعوبة وذلك بسبب الطبيعة المتشابكة لنسيجه التركيبى، فالنظام التعليمى يتعامل مع قاعدة عريضة من شريحة المجتمع ويعتبر إدخال اى تعديل أو إجراء أو اى اصلاح على النظام سوف يؤثر على مجموعة كبيرة من الناس وهذا ما يجعل قرارات الاصلاح التعليمى تسير ببطء وبالتالى يصبح التجديد والابتكار غير متمشياً مع التحولات الاجتماعية السريعة.

يمكننا الإشارة إلى الطبيعة الصعبة للتغيير فى النظام التعليمى والتى تتضح فيما يلى:

١- البيئة الثقافية المحيطة بالمنظومة التعليمية:

ليس هناك اتفاق معين بين الباحثين على تعريف ثقافة المؤسسة أو النظام ولك فى هذا السياق يقصد به جميع انماط السلوك والتفكير المتعارف عليها فى إطار النظام التعليمى كالعادات والتقاليد والقيم والمفاهيم بين منسوبى النظام التعليمى(٢).

والسؤال هو: ما دور هذا السياق فى التصدى للتجديد والتغيير؟

للإجابة على هذا السؤال الهام لابد ان نتعرض للمناخ المدرسى وطبيعة وثقافة التفكير السائد فى الإدارة التعليمية التى تؤثر فيه. إن عملية التغيير ليست من صلاحيات المؤسسات التعليمية فالتغيير والمخطط الشامل المؤثر يأتى من الإدارة العليا وليس على الإدارة المدرسية والتعليمية إلا ممارسة وتنفيذ بنوده بعد ان يتم رسمه وتقنينه لها.

٢- الاعتقاد السائد لدى السلطات العليا أن منسوبى المدارس غير قادرين على إحداث التغيير :

وذلك بسبب كبر حجم القاعدة التى سوف تتخذ قرار التغيير وحتماً ستنتج عنه تفاوت فى شكل التغير.

٣- البيروقراطية والمركزية :

إن ارتباط الأهداف التعليمية بالسياسات والمصالح الأخرى فى الدولة يتطلب مركزية اتخاذ القرار بشأن اى تغيير أضف إلى ذلك الهيكل الإدارى والإجراءات التشغيلية التى لا تسمح للمبادرة الفردية أو الجماعية باستثمار جهود إبداعية أو ابتكارية. فالإدارة المدرسية لها دور محدد تقوم به. والإدارة التعليمية أيضاً لها دور تلعبه ومحدد وتظهر البيروقراطية محكمة تحدد العلاقة بين جميع الإدارات والاقسام[٣].

إن عملية التطوير والتغيير تتطلب وتحتاج إلى مصادر مالية والتزام وخطط مدروسة وهذه خارجة عن قدرة الفئة الموجودة على الخطط المباشر (المدرسين ومديرى المدارس ومنسوبيها) لذلك سوف لا يكون هناك افتراض بأن عليهم ادخال برامج تطويرية فهذه الفئات لم يكن لهم سابق خبرة فى اكتشاف خصائص التغيير ومميزاته ومشاكله والقوى المساعدة على توجيه نتائجه لذا لم تعط لهم صلاحيات التجديد والتغيير.

٤- وظيفة المدرسة :

من أهم الوظائف التى تقوم بها المدرسة فى المملكة العربية السعودية هو نقل التراث وتدريس الموروث فى قالب تعليمى مبسط للطلاب وهذه الرسالة جعلت المدرسة أكثر ميلاً للمحافظة كما تشير البحوث إلى أن الحافز للتغيير فى المجال التربوى يعود لسببين:

أولهما : حاجة التعليم ليستجيب للتحولات الاجتماعية.

ثانيهما : هو أن المدارس عليها إعداد الأيدى العاملة الماهرة[٤] وهذا يجعل التغيير رد فعل وليس مبادرة.

٥- التمهين Professionalisation :

عادة ما يشتكى المدرسون من عدم معاملتهم كمهنيين[٥] مع العلم أنه تنطبق عليهم جميع سمات وخصائص التمهين مثل المهارات والمعرفة الفنية والتخصص والشهادة والالتزام بخدمة المجتمع ولكن عمليات التدريس والتعليم وإدارتها لا زالت فى بداية الطريق لأن تصبح حرف تمهينية تكسب حق المهنة مثل المصير المشترك فى العمل

والترابط والتشاور حول توسيع القاعدة المعرفية فى الحقل والمطالبة بالحقوق جماعيًا والنظرة المشتركة للعمل هذه الأمور من الأساسيات فى خلق عمليات التجديد والتغيير. وتشير أدبيات التربية حول تمهين التدريس انه لابد من إعطاء استقلالية أكثر ومشاركة فى اتخاذ القرار(٦) وعليه فإن العاملين سيكونون أكثر التزامًا اخلاقيًا بمهنهم كلما تحسبو لمنفعتها وعائدها.

٦- صعوبات إدارة التغيير :

إن دراسة إدارة التغيير Change Management وتطوير المؤسسات Organizational Development وديناميكية التجديد والبحوث كل تلك الدراسات، أجريت فى مجالات مثل الاقتصاد والاجتماع واانثربولوجيا وعلم النفس، فلم ينشأ أصلها فى حقل التعليم وإنما أخذها المربون والمسئولون عن التعليم بعد نجاحها فى تلك المجالات(٧).

إن رغبة الجهات المسئولة عن التعليم فى إحداث التغيير تجابهه صعوبة تكمن فى مركزية التخطيط والممارسات الفعلية للتنفيذ، لذا كانت الفجوة واضحة بين السياسات التعليمية والواقع وهذه الفجوة لا يمكن غلقها ما لم يكن هناك فهم جيد للحالة التى تتم فيها عملية التغيير وبمعنى أنه لابد أن تتوسع قاعدة اتخاذ القرارات فى شئون التغيير(٨).

ثانيًا : إدارة التغيير التربوى نموذج لتطوير الإدارة التربوية فى المملكة العربية السعودية :

إن أهم وظائف إدارة اليوم وإدارة المستقبل هو التعامل مع المتغيرات، متغيرات البيئة المحيطة بالمؤسسة وهى ما تسمى بالبيئة الخارجية كذلك التغيير الذى يحدث من داخل المؤسسة والمتعلق بالجانب الإنسانى من أفراد وجماعات، وفى الإجراءات والنظم واللوائح، ومن أجل تحديد تعريف لإدارة التغيير علينا أن ننظر فى تعريف التغيير:

« إن التغيير إخلال بالتوازن فى مواقف الإدارة بالنسبة لعناصر الموقف المحيط (خارجيًا وداخليًا) »(٩).

« يعتبر التغيير بالمعنى العام أى انحراف عن الماضى وقد يتم هذا الانحراف بشكل تلقائى أو منظم ويتضمن عادة جانبًا أساسيًا بالنسبة للإدارة ويتمثل فى زيادة قدرة الفرد أو التنظيم على التكيف مع البيئة الجديدة والاستجابة لمتطلباتها بشكل مناسب وفعال »(١٠).

«إن التغيير كظاهرة وناتج تثير كثيراً من ردود الفعل الإدارية وغير الإدارية من جانب القوى المنظمة له وكذا من جانب القوى المقاومة له.

فلكل جديد من يؤيده ويدعمه كما يجد فى نفس الوقت من يقاومه. ومن هنا فإن التكيف مع الواقع الجديد الذى يصنعه التغيير يصبح عملية معقدة تثير كثيراً من المشكلات»(١١).

من خلال تلك التعريفات يتضح أن إدارة التغيير تقوم برصد المتغيرات وتوقع آثارها المحتملة وتكشف عن المعوقات(١٢) وإدارة التغيير ليست عملية عشوائية تتم بناء على افتراضات فردية بل هى عملية دقيقة مدروسة يلجأ إليها التنظيم لمقابلة زيادة الأعباء الملقاة على عاتقه(١٣).

إن القضية التى يعالجها هذا البحث هى كيف تتعامل إدارة التغيير فى المنظمة التعليمية فى المملكة العربية السعودية مع الموقف الحالى للمؤسسة وماذا تريد أن تكون فى المستقبل؟ وكيف تحدد الاستراتيجية التى تتبعها للملائمة وإلى التحول؟

هناك نماذج متعددة لتطوير الأداء الإدارى منها على سبيل المثال: التطوير التنظيمى ومدخل الجودة الكلية وإدارة الوقت، والإدارة بالأهداف ولما كان النظام التعليمى فى أشد الحاجة لمدخل ييسر له التكيف والتغيير والتطوير فقد كان مدخل إدارة التغيير من أكثر النماذج قربًا لتحقق هذا الهدف. فالتعبير بجوانبه المختلفة وضغوطه التى يوجدها ومشاكله التى يصنعها أزمات ذات أبعاد مختلفة(١٤).

نشأة إدارة التغيير التربوى:

فى نهاية الخمسينات وبداية الستينات وعلى أثر الحركات الإصلاحية للتعليم(١٥) فى كل من أوروبا وأمريكا وجد المسئولون أن تلك الحركات الإصلاحية بالرغم من تعدد مشاريعها وكثرتها إلا أن تأثيرها على المدارس كان قليل جداً(١٦) كما اتضح أن معظم حركات التغيير تعترضها مشاكل التطبيق.

والتغيير فى طبيعته ليس مشكلة ولكن المشكلة هى المعوقات فى هذا التغيير ونذكر منها:

* تحديد أهداف التغيير وتفهم الإجراءات التنفيذية ومن هذا المنطلق عقد مؤتمر OECD للأقطار والتعاون الأوروبى فى كمبردج(١٧) والذى على أثره أنشىء المركز الدولى

للتغيير التربوى كما يرى رئيس المركز أن قضية التغيير التربوى تكمن فى أن نظريات التغيير التربوى لا تكفى لتوضح لنا صلب المشكلة وأن هناك حاجة لوجود طريقة عملية لمعالجة كل حالة على حده سواء بسبب ظروفها، وحاجة لمعرفة التضمينات المؤسسية SYSTEMIC IMPLICATION، والمعوقات الرئيسية. وفهم المدرسة كمؤسسة School as an organization[١٨] وعلى أساس هذه المفاهيم بدأت تظهر الدعوة إلى قيام برامج تعد القادة التربويين لإدارة التغيير.

مفهوم إدارة التغيير فى نظم التعليم:

يحدث التغيير فى النظم التعليمية نتيجة الرغبة فى مواكبة الحياة وتشير أدبيات التغيير التربوى أن معظم البحوث حول ظاهرة التغيير تأتى من منظور سياسات تعليمية أو إدارية[١٩] ولكل فئة تتأثر بالتغيير التربوى موقفها الخاص من التغيير، فالسلطات العليا تنظر إلى الأمر من منظور يحل لها مشاكلها التعليمية والمدرسية، والآباء وأولياء الأمور ينظرون من زاوية تحسين العملية التعليمية والجودة النوعية لأبنائهم.

وإذا كان اختلاف المنظور والمواقف تجاه التغيير يختلف ويتباعد فهناك العنصر الثانى والذى له مساس بعملية التربوى وهو (مصدر التغيير) والتى عادة ما تكون مصادر خارجية، كما أن زخم وقوة الدفع الخارجية للتغيير ليست ذات استمرارية أما العنصر الثالث فهو المتغير الداخلى والذى يتمثل فى قوى المقاومة من داخل المؤسسة لتفهم معنى التغيير ومشاركتهم فى وضع أهدافه وتحسبهم لمستقبلهم من خلال هذا التغيير.

والعامل الأخير هو أن من يتأثرون بالتغيير وينفذونه (المدرسون) ليس لهم حق السلطة فى التعامل مع ما يقومون بعمله. مثل (طول اليوم الدراسى، أو الغاء برنامج أو إضافة برنامج. تلك هى خصائص وملامح التغيير التربوى).

إن العملية التعليمية بشكلها الحالى تحتاج إلى قوة دفع من خلال إدارتها وانظمتها، حيث أن الوقت الحاضر يتسم بالتغيير فى أساليبه، إذا لابد من مجاراة هذا التغيير وترك المداخل القديمة جنبًا.

فالعصر الذى نعيشه يتسم بصفة أساسية شاملة لكل خصائصه وهى التغيير والتحول ومن ثمة لكى نعيش العصر لابد لنا أن نوجز أسباب اختيار هذا المدخل فى التالى[٢٠]:

- يعمل مدخل إدارة التغيير على الحد من معوقات التنفيذ من خلال نظريات التغيير

وخطة الاسترتيجية وإجراءات التنفيذ.

- إن الطرق التقليدية تنظر إلى حل المشكلات من وجهة نظر ساكنة بينما تنظر إدارة التغيير إلى حلول متحركة لا ترتبط بالروتين والبيروقراطية.

- تمتاز إدارة التغيير بوضع الخطط الاستراتيجية للتطبيق وتتنبأ بالمعوقات وتأخذها فى الحسبان ولا تفاجأ بها.

- ارتباط الممارسة بالنتائج وكيفية تحقيق المطلوب.

- السلطة والمسئولية والانسجام بينها وتشجيع المرؤوسين بتقديم المقترحات لمواجهة حل المشاكل.

أهداف إدارة التغيير التربوى:

١- إحداث التغيير الواعى والمخطط.

٢- تشخيص وتعريف المشكلات.

٣- التنبؤ بالمعوقات التى ستواجه مشرع التغيير.

٤- عمل الإدارة على تفهم المدرسة على أنها مؤسسة تنظيمية.

٥- زيادة درجة الانتماء للنظام التعليمى وإدارته.

٦- العمل على إيجاد قاعدة معلوماتية.

٧- وضع الخطط الاستراتيجية للتطبيق.

٨- العمل على استشارة منسوبى التعليم فى عملية التغيير واشراكهم فى وضع الأهداف.

٩- تحسين القوى المساعدة على التغيير وتحفيزها.

١٠- صياغة أهداف التغيير.

مفهوم المدرسة كمؤسسة:

تشير البحوث إلى أن هيكل التنظيم الإدارى والبيئة المحيطة لها تأثير كبير على تنفيذ عملية التغيير(٢١).

فالهيكل الإدارى عمليتان متداخلتان وعليه فإن فهم طبيعة وتركيب العمل الوظيفى

يعتبر عنصر مهم فى تطبيق التغيير.

ولما كانت الإدارة المدرسية والتعليمية كمؤسسة من حيث تكوينها الإدارى فإن النظام الإدارى له مداخلاته الواضح على حركة التغيير إيجابًا وسلبًا. وتشير الدراسات إلى أن الإدارة التعليمية تساعد فى ترويج أفكار التغيير ولكنها تحجم عند عملية التطبيق[٢٢] ولكى تكون الصورة أكثر وضوحًا لابد من عرض بعض سمات المنظمة كما أوردها د. سعيد عامر ومن تلك الخصائص ما يلى[٢٣]:

١- إن المنظمة تكتل بشرى يضم افراد وجماعات يختلفون فى الأهداف والميول والرغبات وهى تمثل مشكلة رئيسية فى إدارة التغيير.

٢- المنظمة ذات أهداف بمعنى أن هناك أهداف تسعى المنظمة لبلوغها.

٣- المنظمة متحركة تسير بشكل ديناميكى متحرك مما يوجد التفاعل بين جميع الأطراف.

٤- المنظمة نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بما حوله.

ولما كانت المركزية هى السمة الواضحة فى نظم التعليم فإن مبادرة التغيير تجد الترحيب من القائمين على الإدارت التعليمية والمدرسية وعندما تصل العملية إلى مرحلة التطبيق فى الواقع تصطدم بالصعوبات من الإدارات التعليمية والمدرسية وذلك بسبب عدم حصولهم على سلطة تؤهلهم للتحرك واتخاذ قرارات توجه التغيير وتحل مشاكله.

وكما تقدم فإن الهيكل الإدارى والبيئة المحيطة للنظام التعليمى لها تأثير كبير على عملية التغيير وهذا يتم عن طريق العناصر التالية:

* الأهداف: معظم أهداف التعليم يميزها الغموض والشمول وعدم الدقة فى محدداتها وهذا ما يخلق فى بعض الأحيان التنازع حول عملية التطوير.

* الهيكل الإدارى: يمكن أن يوصف النظام التعليمى بأنه بيروقراطى وروتينى وهذا يعنى أن إرادته غير متوفرة لتساعد على عملية التغيير.

وكلما كان النظام ذا هيكل إدارى هرمى فإن له تأثيره على التغيير[٢٤] وهذا يتطلب منا أن ننظر فى المناخ التنظيمى فى الإدارة التعليمية.

التغيير والمناخ التنظيمى للنظام التعليمى:

يعتبر مناخ النظام أحد الأسس الرئيسية فى ممارسة التغيير وهو ثالث اثنين الأول هو

التطوير الفنى والثانى قيادة التغيير والثالث مناخ النظام[٢٥].

ويعرف المناخ بانه القيم والقواعد والمفاهيم السائدة فى النظام وبين أفراده وأصبح دراسة المناخ وعناصر وديناميكية المنظمة من العناصر المهمة التى تلعب دوراً فى انتشار التغيير[٢٦].

وهناك سمتين فى المنظمة تؤثر فى فعالية التغيير هما:

حجم المنظمة وتعقيداتها الإدارية ومثل ما لهذه العوامل من دور فإن العوامل البيئية الخارجية لها دور أكبر حيث أن كل مدخلات الأنظمة تأتى من البيئة وكل مخرجاتها تذهب للبيئة. إذن فالبيئة هى المحيط الذى يشكل المؤسسة أو المنظمة ويلعب دوراً فى تكوينها فكلما ما كانت التطورات المحيطة بالمؤسسة سريعة، كلما كانت التوقعات والضغوط على المؤسسة أكثر للتغيير والتمويل وسمات البيئة هى التى تفرض على المنظمة صورتها وواقعها وتحولها. لذا كان المناخ التنظيمى له أهمية فى معرفة عملية التغيير[٢٦] فلكل مناخ تنظيمى تأثير مختلف على منفذى التغيير فى بعض الأحيان تبرز المهارات فى أفعال منفذى التغيير.

«المنظمات سمة لا تنفصل عن الصورة الاجتماعية العامة فى أى مجتمع من المجتمعات المعاصرة»[٢٨] وكما ثبت: أن الثقافة السائدة والقوية للمؤسسة من أكثر العناصر فى انجاح المؤسسة[٢٩].

أما على مستوى الإدارة المدرسية: فإنه يمكن لدراسة المناخ أن تساعدنا على كشف الحقيقة عن المدرسة كمنظمة وسوف تظهر لنا قدرة إدارة المدرسة القيادية كما ستوضح لنا العلاقة القائمة بين مدير المدرسة والمدرسين والعلاقة بين المدرسين والطلاب ومستوى الروح المعنوية بين جميع منسوبى المدرسة والرضا عن أداء العمل. كل تلك العناصر هى فى الحقيقة عوامل يجب أخذها فى الاعتبار عند دراسة تغيير المنظمة ولأهمية دور المناخ التنظيمى للمنظمة فى عملية التغيير فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباط وثيق بين المناخ والعديد من التغيرات المؤثرة فى فعالية المدرسة وأدائها[٣٠] فالمناخ المدرسى مرتبط بعملية سلوك الطلاب كذلك علاقة درجات المناخ التنظيمى ودرجة رضا المدرسين والروح المعنوية والانتماء والأهم هو علاقة المناخ التنظيمى ودرجة رضا المدرسين والروح المعنوية والانتماء والأهم هو علاقة المناخ المدرسى بانتاج الطلاب وهو المحصلة النهائية[٣١].

معوقات التغيير التربوى:

تشير البحوث حول معوقات التغيير فى النظم التعليمية أنها ليست بسبب الحالات النفسية أو المرضية لدى الأفراد ولو أنها فى بعض الأحيان تكون من جملة معوقات ولكن معظم المعوقات تبدأ من الهياكل الإدارية وعناصر النظام الأخرى. ولما كانت لكل حالة تغيير ظروفها وخصائصها إلا أن هناك بعض السمات المتشابه فى المعوقات منها:

١- عدم وضوح الأهداف ومدى تقبل منسوب النظام لهذه الأهداف(٣٣).

٢- الإجراءات والعادات التى يتم بها التغيير (المركزية).

٣- المصادر التى سوف تمول التغيير.

٤- مسئولية إدارة التعليم فى الصراحة والحزم.

٥- الفرصة الموائمة لمنسوب التنظيم بالمشاركة الفعلية فى إدارة التغيير.

٦- الثقة والسمعة لأولئك الذين يقومون على التغير.

٧- خوف الموظفين من اتجاه التغير نحو اعمالهم ووظائفهم.

٨- الخوف من التغير على العلاقات الاجتماعية(٣٤).

٩- فقدان الثقة بين منسوب النظام.

هذه معوقات محتملة والأكثر صعوبة فى مواجهة مشاكل التغيير هو أن مساحة الحرية فى التغيير والمبادرة به فى حقل التعليم محدودة جداً(٣٥).

هذه بالإضافة إلى أن إدارة التغير بجانب ما ذكر تقابل مشاكل متعدد تتعلق بالبيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنظيم الداخلى للمؤسسة(٣٦).

مهارات إدارة التغير:

فى الجزء السابق تعرضت الدراسة إلى إدارة التغيير والطبيعة المميزة للنظام التعليمى وأشير إلى إمكانية استخدام إدارة التغير كمدخل لتطوير الإدارة التربوية فى المملكة العربية السعودية واستعرضت نشأة إدارة التغير التربوى ومفهومها والعوامل المؤثرة فيها كما أوضحت أهداف التغيير وفى هذا الجزء سوف - نركز الدراسة على المهارات اللازمة لإدارة التغير وما هى المهارات التى يجب أن تتوفر فى مديرى إدارة التغيير وما أنواع تلك المهارات السلوكية والمهارات الفنية.

المهارات اللازمة للمشتغلين بالتغيير :

إن إدارة التغير تتطلب مهارات متعددد منها ما يكتسب عن طريق التدريب والاستعداد. وإن القدرة على تحديد المشاكل وصياغتها وتوضيح الأسباب والنتائج من الأمور الأولية للمشتغل بالتغيير Change agent .

وكما أن القائم بهذا العمل يقع تحت ضغوط متعددة ناتجة عن ظروف مختلفة بعضها من المرؤسين والبعض الآخر من بيئة النظام(٣٧) وبعضها بسبب الحصول على المصادر المالية من الجهات ذات الاختصاص ومحاولات اشتراك الآخرين فى مبدأ العمل الجماعى وموافقتهم واقناعهم على عملية التغيير وتحمل مسئوليات تلك الأمور تجعل من أعمال إدارة التغير تقع تحت الضغوط.

إن التعامل مع هذا النوع من العمل يتطلب قدرة على جمع المعلومات واخراجها فى قالب يبرز افكار التجديد والتحديث الذى يهدف التغيير إلى إيجاده.

تلك هى مهارات خاصة بالاستعداد للتغيير، وبعد أن تعرض مهارات الاستعداد تأتى مهارات التخطيط والتى تتمثل فى تحديد الفرص والحلول وتقييم البدائل بتفكير ناقد، وهذا يحتاج إلى قوة اتصال لإظهار المعلومات وتوضيح الرؤى. إن مهارات التخطيط تتطلب تحديد والتنبؤ بمشاكل التطبيق ومعرفة التكلفة والقدرة على وضع الأولويات.

وكما أشير فى البداية إلى أن عملية التغير عملية استمرارية فهناك أيضًا مهارات للقدرة على دفع زخم التغيير حتى لا يصبح وكأنه حادثة وإنما استمراريته هى التى تعطيه الحياة. إن الاسترشاد بالتغذية الراجعة فى حقل التطبيق تساعد المنفذين على تفادى كثير من المشاكل وأن بناء العمل الجماعى يؤكد استمرارية المشروع وأن دفع إرادة النجاح تبعث الحافز لدى موظفى النظام.

إن مهارة إدارة التغير فى التعامل مع الأفراد ينتج عنها معرفة لتطوير الأفراد ذاتهم وتحسين مستوى وفعالية ادائهم.

المهارة وسيلة العمل المستخدمة فى الاستراتيجيات وفى التكيف فى المساعدة. وتتعدى عن المعارف الفكرية.

والسؤال الذى يظهر فى هذا السياق هو:

* ما هى المهارات اللازمة لوكيل التغيير؟

باعتبار أن إدارة التغير جزءاً من الإدارة العامة لذا يتطلب الأمر النظر فى المهارات الأساسية للإدارة وفى حقل التعليم بالذات نجد أن مهارات العلاقات الإنسانية تعتبر بؤرة

الموضوع الإدارى. وتعتبر من أهم العناصر المؤثرة والفعالة فى إنجاح الأعمال الإدارية وقد عرفت الجمعية الأمريكية للإدارة المدرسية العلاقات الإنسانية «أنها مهارات ضرورية للإدارة» الفعالة(٣٨) ويمكن توزيع المهارات الإدارية إلى ثلاث مجموعات:

١- مهارات الاتصال وتشمل الكلام من الأفكار والمبادرة إلى الاتصالات المختلفة الشفهية، الكتابية والتعريفية.

٢- مهارات التداخل الشخصى العلاقات الشخصية Interpersonel وتشمل الحساسية والتأثير على الآخرين وكفاية الأداء.

٣- مهارات الإدارة: وتشمل التخطيط والتنظيم: التفويض: السيطرة الإدارية تحليل المشاكل والحكم(٣٩).

وهناك مهارات يجب أن يتحلى بها إدارى التغيير وتشمل:

١- القدرة على شرح موضوع التغيير للآخرين وعرفها بطريقة يسهل فهمها.

٢- القدرة على إكساب المهارة اللازمة ونقلها للمنفذين للتغيير.

٣- القدرة الفائقة على تسهيل تحضير التجهيزات والأفكار.

٤- القدرة على معرفة كيفية التنظيم الجديد الذى يساعد ويسهل عملية التغير.

٥- يعنى الحافز لدى الموظفين (٤٠) «تمثل قضية تحفيز العناصر البشرية أهم المشكلات التى تواجه قائد التغيير وهو يصدر ممارسته لمهام وظيفته، حيث تعكس التحدى الرئيسى للقيادات الإدارية»(٤١).

مجموعة المهارات الأساسية:

لقد أشير فى البداية أن عملية التغيير تمر بمراحل عدة حتى بلوغ الهدف. ولكل مرحلة من هذه المراحل مهارات معينة وترتبط هذه المهارات بماذا يعمل وكيل التغيير فى كل مرحلة، ولما كان عمل وكيل التغيير هو حجر الزاوية فى بناء القاعدة الأساسية لعملية التغير إذن لابد من تحليل مهماته ووضع مداخل ومتطلبات لهذا العمل(٤٢).

أولاً: المهارات العامة وتشمل:

١- **المهارات الشخصية**: منها المبادرة والحزم والقدرة على التذكر والكفاية والنشاط والطاقة.

٢- **العمليات**: وتهتم بمساعد الانفعالات الاجتماعية، ومنها المواجهة وحل المشكلات والتحضير. وإثارة الكافية فى الأفراد والجماعات وبناء الشقة بين الأفراد، القدرة على

التنفيذ وتطوير المواد(٤٣).

ثانيًا : المهمات الأولية :

١- تشكيل اللجان.

٢- دراسة حاجات التغير.

٣- وضع الأهداف.

٤- كتابة الاستراتيجيات.

المهارات الأولية :

١- القدرات العقلية القابلة للتطوير.

٢- القدرة على العمل مع الجماعة.

٣- مهارات التدريب.

٤- القدرات الإبداعية والابتكارية.

يلاحظ أن المهام الأولية تدور حول الاستعداد للتغير ووضع الخطط وتحسيس الحاجة للتغير يقابلها متطلباتها مثل القدرة على الإبداع والابتكار وإثارة روح العمل الجماعى ومعرفة طرائق التدريب للقيام بعمل البرامج الجديدة، ثم تأتى بعدها المرحلة اللاحقة :

ثالثًا : عمليات إدارة التغير :

١- بناء الهيكل الإدارى للتغير.

٢- إيجاد شبكة اتصالية.

٣- اتخاذ القرارات.

٤- السلطة على المصادرة المالية.

المهارة اللازمة لهذه المرحلة :

١- معرفة عميقة بأساليب النظم والمداخل الإدارية.

٢- المهارة والقدرة على الاتصالات الداخلية والخارجية.

٣- إيجاد قاعدة معلوماتية تساعد على اتخاذ القرار.

٤- مهارة تنمية المصادر.

مما سبق يتضح أن المهارات المسلكية لوحدها سوف لا تؤدى المهام وتحقيق أهداف إدارة التغيير.

عمليات استعراض موضوع المهارات اللازمة للتغير والمهارات التى يجب أن تكتسب

من خلال التدريب والاستعداد لعمليه واالنظر فى أن التغير عملية استمرارية لابد لها من من مهارات أساسية يجب أن يتحلى بها قائد التغير وتقسيم المهارات إلى سلوكية تتمثل فى سلوكيات مديرى التغير ومساعدين والقائمين على التنفيذ ومهارات على التعامل مع الأعوات المادية والتكنولوجيا.

فى هذا الجانب يركز البحث على خطط التنفيذ والتطبيق ومدى مفهوم التطبيق ويعلق على العوامل المؤثرة فى عمليات التنفيذ من سمات النظام والهيكل الإدارى ويستعرض مشاكل التطبيق ويشرح استراتيجية التنفيذ.

تتركز عمليات التنفيذ على ماذا يحدث فى الواقع وفى الممارسة وتهتم بطبيعة ومدى التغيير على أرض الواقع. كما تهتم عمليات التطبيق بالعوامل والإجراءات التى تؤثر فى إنجاز التغير.

مفهوم التنفيذ :

إن مفهوم التطبيق هو الذى يحوى الإجراءات والفعاليات والسياسات والهياكل للبرنامج المراد إدخاله من أجل التغيير[٤٤] «يعتبر التطبيق: إدخال برنامج جديد أو هيكل إدارى فى منظمة أو استراتيجية تدريبية أو فكرة جديدة لذا فهو ليس توسعة للخطة والإجراءات وإنما هو ظاهرة قائمة بحالها إذا هو عملية وضع الأفكار الجديدة فى عالم الواقع»[٤٥].

أهمية دراسة التطبيق :

إذا كانت الدراسات النظرية ذات جدوى فى وضع الأطر وتوضح الرؤيا فى إمكانيات التغيير فإن دراسة طرائق وإجراءات ومتطلبات التطبيق من الأساسيات المهمة فى إنجاح التغيير أو فشله ولكى نعرف ما التغيير ولماذا التغيير لابد من عملية قياس وفحص أثناء الممارسة وهذه من صلب عمليات التنفيذ ومن خلال التنفيذ يمكن تعريف وتحديد المعوقات والتى يمكن أن يتفادها المخططون فى مشاريع المستقبل ويمكن عن طريق متابعة التطبيق أن نحدد نتائج التغيير.

العوامل المؤثرة فى التطبيق:

هناك عوامل رئيسية تؤثر فى عملية التطبيق فى النظام التعليمى وهذه العوامل هى :

أولاً : سمات النظام :

الهيكل التنظيمى للمؤسسة التى تريد أن تدخل التغيير له أثر كبير فى عمليات التطبيق والتأثير يتضح من الهيكل الإدارى للمؤسسة التعليمية والتى عادة ما تمتاز بعدم القدرة على اتخاذ قرارات ذات شأن كبير وليس لها ما يخولها من السلطة بتغيير الخطط وتبديلها بسبب البيروقراطية والمركزية وعدم سلطة النظام فى اتخاذ القرار حول الأمور المالية.

ثانياً : المهارات التنفيذية :

ويقصد بها هنا المهارات التى يجب أن تتوفر فى كل من له علاقة بالتغيير من مستوى المنظمة ومن مرؤسين ومديرى التنفيذ.

إن المهارات اللازم تنفيذها كثيرة ومتعددة ولا يمكن حصرها لأنه لكل موقف ظروفه وحالته الخاصة ويمكن تحديد المهارات المطلوبة والتى لا يمكن أن يتم إنجاز التنفيذ بدونها وهى :

١- مهارات الاتصال والقدرة على تذليل المصاعب.

٢- الكفاية والإنتاجية وحسن التصرف.

٣- المرونة والعقل المفتوح وبعد النظر.

٤- الحافز والتنافس على تقديم أفضل الطرق والوسائل لمواجهة المواقف الجديدة.

٥- القدرة على التنبؤ بحدوث المشكلة بالاستعداد للسيطرة عليها.

٦- الثقة والحماس والقدرة على بعث الحافز لدى المرؤسين.

٧- القدرة على التخطيط والتنظيم.

٨- التعاون بين جميع منسوبى المؤسسة لإكمال عملية التغيير.

٩ النظام المعلوماتى وأهمية تواجده(٤٦).

ثالثاً : طبيعة التغيير الذى يراد تطبيقه :

طبيعة التغيير لها تأثير كبير على عملية التنفيذ يدخل فى محتواها :

١- البرنامج المراد إدخاله وعلاقته بالمناخ التنظيمى للمؤسسة.

٢- الحاجة إلى هذا التغير ومدى تفاعل المؤسسة مع هذا البرنامج الجديد.

٣- مدى مداخلة البرنامج المراد إدخاله مع بعض اقسام المؤسسة أو مع المؤسسة ككل.

٤- مقدرة المؤسسة على التعامل مع عملية التغيير والتخطيط الأولى وهى التجارب الأولية لفحص إمكانية إدخال التغيير[٤٧].

مشاكل التطبيق:

أهم ما فى عمليات التطبيق هو القدرة على التنبؤ بالمعوقات الخاصة بالتطبيق تلك التى تواجه المنفذين بعد دراسة التغيير ووضع الخطط.

أن لعملية التغيير سمتين اساسيتين:

الأولى: الإطار النظرى والذى يشمل دراسة الجدوى والحاجة للتغيير والتخطيط ووضع الاستراتيجية ورصد المتغيرات.

الثانية: عملية التطبيق والتى لا تقل أهمية فى أخذ الوقت الكافى لدراستها ووضع البدائل وتحديد من سيقوم بالتنفيذ والجداول الزمنية والمراقبة والمتابعة لتنفيذ الخطط وفق الأهداف الموضوعة مسبقًا.

وبالرغم من كل ذلك الاستعداد إلا أنه يجب ان يعطى الإداريون المشاكل الآتية كل اعتبار[٤٨]:

١- المعارضة المتأخرة للمعلمين عندما يحسون بأن عملية التغيير تسير فى غير مصالحهم.

٢- المهارات المطلوب توفرها فى المسئولين عن القيام بهذا المشروع المراد تغييره.

٣- عدم الأخذ فى الحسبان أن التغيير المقترح ربما يتعارض مع الإجراءات الموجودة حاليًا ومع بعض البرامج التى يزاولها الموظفون حاليًا.

٤- تحميل الأدوار أكثر مما ينبغى Over lood وهذا يعنى أن عملية التغيير عمل جديد سوف يضاف إلى الموظف للتعامل معه.

٥- لابد من توفير الاحتياجات الضرورية والمساعدة لتنفيذ خطة العمل.

٦- المساعدة والتوجيه والمؤازرة من الإدارة العليا للإدارات الأخرى التى تقوم بعملية التنفيذ.

الاعتبارات التطبيقية:

هناك اعتبارات متعلقة بتنفيذ عملية التغييز وبجوانبه المتعددة[٤٩]:

١- توضيح الخطة الرئيسية والتى تشمل الأهداف والطرائق والإجراءات.

٢- توحيد نظم الإجراءات والممارسة التى سوف تنفذ.

٣- برامج التدريب الجديدة المعدة لإدخال التغيير فبدون إعداد تعليمى سوف تفشل عملية التغيير.

٤- بعث روح الحافز والانتماء.

٥- ممارسة رد الفعل الطبيعى لإحداث التغيير.

برنامج التطبيق:

يجب ان يشمل برنامج التطبيق المقومات التالية:

١- **الواقعية**: مدخل الواقعية يعتبر إحدى الطرق الجيدة لتطبيق التغيير فالناس عادة يستجيبون للتغيرات إذا كانوا يدركون المشاكل والحالات الصعبة التى يجب مجابهتها.

٢- **الزمن**: عامل الزمن فى التطبيق مهم فكلما كانت عمليات التخطيط تأخذ زمنًا طويلاً كلما أخذ التطبيق زمنًا قصيراً.

٣- **مساعدة الآخرين** على أن يتلائموا ويتكيفوا مع التغيير من المطالب الضرورية فى عملية التطبيق ويتم ذلك عن طريق إدارة تخفيف الضغوط الناتجة عن التغيير.

٤- **التغيير** عادة ما يدعو أو يتسبب فى إعادة التركيب الهيكلى للإدارة.. وهذا ما يتطلب مديراً للمشروع(٥٠).

استراتيجية التطبيق:

تأخذ الخطط الاستراتيجية فى الإدارة العامة شأن عظيم أمام الحقل التربوى فالاهتمامات بالاستراتيجيات بدأت حديثًا وبالرغم من حداثتها فإن الخطة الاستراتيجية من الأمور المهمة لإدارة التغيير الفعال. إن بناء وتطبيق الاستراتيجيات ينبغى أن يكون من صميم مهام الإدارة الاستراتيجية حتى يكون فعالاً(٥١).

كما أن استراتيجية التطبيق وخططه تحددها أهداف التغير الموضوعة مسبقًا.

التعريف:

وليس للاستراتيجية تعريف موحد ودقيق وذلك ناتج عن أن لكل مشروع استراتيجيته الخاصة وحالته الفريدة.

فالخطة الاستراتيجية (عملية تحتوى على فحص أوضاع البيئة الحالية للمؤسسة وتشمل: كتابة الأهداف والرسالة للمؤسسة لتساعد الأهداف التشغيلية والخطط المعنية لتنجز الأهداف والغايات وتحلل المصادر(٥٢).

الخطة الاستراتيجية (هى عملية تجديد وتحول المؤسسة وهى التى تقدم إطاراً للتطور وإعادة البناء للبرامج والإدارة والتعاون وتقييم تقدم المؤسسة(٥٣).

الخطة الاستراتيجية هى (عملية تصميم وتحول المؤسسة التعليمية من خلال خطوات فهم التغيير فى المحيط الخارجى وتقيم قوة أو ضعف المؤسسة وتطور الرؤيا للمستقبل المرغوب فيه وطريقة إنجاز الأهداف وتطوير وتطبيق خطط معينة وتعزز وتحفز عمليات التنفيذ لأجل التغيير الضرورى فى موعده(٥٤).

إن إدخال أو اعتماد أى برنامج للتطوير التربوى بدون ما يأخذ فى المقام الأول وضع خطة استراتيجية تحدد أهداف التغيير وخطوات التنفيذ حتماً سيكون العمل مرتجلاً وسيقابل المشروع الكثير من المعوقات.

إن الخطة الاستراتيجية للتغيير تعنى أن التحرك نحو المستقبل عماده التفكير المنطقى وأن كل خطوة نحو المستقبل محسوب لها ومتوقع ماذا يقابلها وكيف نتعامل مع الواقع الجديد. الاستراتيجية معناها التفكير فى التقدم بمبادرة وليس ردة فعل للأحداث. فالاستراتيجية تعمل على الفعالية والكفاية تتنبأ لنا بماذا سيقابل المشروع. وكيف يتم التعامل مع هذه المعوقات وترسم الطريق للمنفذين بجداول زمنية معينة ومحددة وتوضح موقع كل مسئول ونوع عمله أن الخطط الاستراتيجية لعملية التغيير تلغى موضوع الحظ والصدفة وتسير الخطط على برنامج مدروس ومحدد.

نماذج استراتيجيات التغيير التربوى:

استراتيجية التغيير هى مدخل يستعمل ليحقق التغيير السلوكى بين العناصر ذات العلاقة وتشير ادبيات التغيير أن هناك ثلاث نماذج من الاستراتيجيات(٥٥).

أولاً: استراتيجية القوة.

ثانيًا: استراتيجية المناورة.

ثالثًا: الاستراتيجية المنطقية.

استراتيجية القوة: تعتمد هذه الاستراتيجية على سيطرتها على مبدأ العقاب والثواب

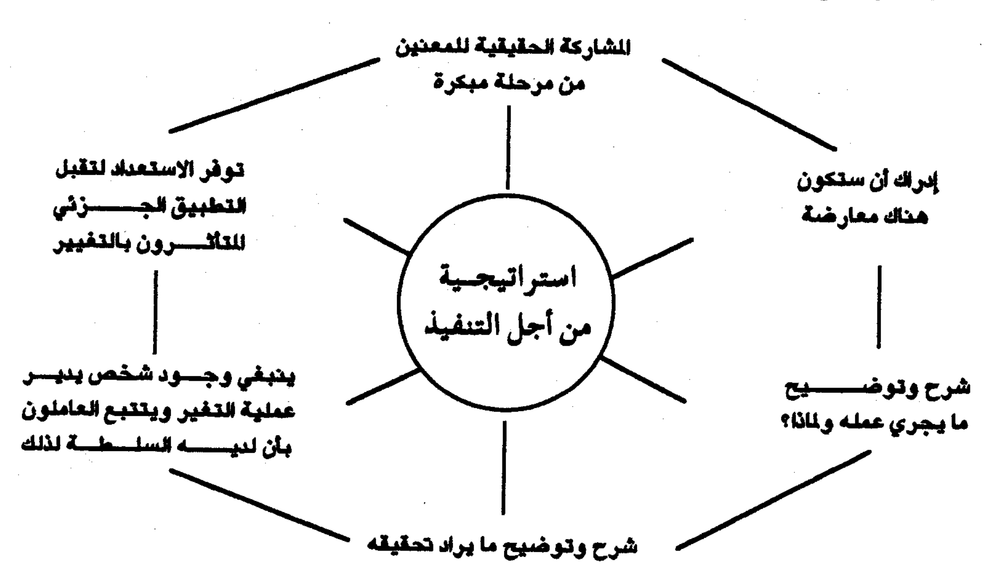
والمسئول عن التغيير والذى يمسك بزمام السلطة المتمثلة فى المصادر المالية واتخاذه القرارات ولهذا يكون حافز المنفذين ليس مصدره التغيير ذاته وإنما ما ينتظرهم من ثواب وعقاب.

استراتيجية المناورة: وهى التى ترتكز وتعتمد على السيطرة على المحيط البيئى للتغيير. وبهذا يكون المسئول عن التغيير بقدرته على السيطرة على العوامل البيئية يستطيع أن يسهل عملية التأخير للآخرين.

الاستراتيجية المنطقية: فى هذه الحالة يستعمل مسئول الحوافز ذات الصلة بالتغيير ذاته وهو الذى يوضح للآخرين مدى أهمية التغيير لهم ولحياتهم. وتعتمد هذه الاستراتيجية على الاتصال فى تبريرها للتغيير.

إن استراتيجية التطبيق هى جزء من استراتيجيات التخطيط التربوى إذا هى العمل التطبيقى ففيها يبدو أن المسيرة تأخذ شكل العمل أكثر من التخطيط وهذا ما يميزها عن استراتيجية التخطيط وفى هذه المرحلة تتحول إلى عمليات تشغيلية تحتاج إلى إدارة استراتيجية.

وهنا نماذج عدة للإدارة الاستراتيجية للتغيير ويمكن استعراض نموذج الإدارة الاستراتيجية للتغيير الذى ترجمته مجلة الاقتصاد عن الدراسة التى أجراها الكساندر تولوسن لنيل درجة الماجستير(٥٦).



وأهمية هذا النموذج فى أنه يحدد المراحل التى تتم بها عملية التغيير:

المرحلة الأولى: وهى مرحلة المشاركة الحقيقية للمعنيين بالتغيير والنشاطات التطبيقية والتغيرات المستهدفة.

المرحلة الثانية: توقع المعارضة لعملية التغيير وعمل خطة للتعامل معها.

المرحلة الثالثة: وهى المرحلة التى يشرح فيها ما الذى سيتم عمله؟ ولماذا؟

المرحلة الرابعة: وهى التى تدور حول ما هو المطلوب من جميع العاملين فى المؤسسة.

المرحلة الخامسة والسادسة: وهما مرتبطتان ببعضهما وهى تمثل وجود القيادة والاستعداد لتقبل التغيير.

مقومات تنفيذ خطة التطبيق:

تحتاج خطة التطبيق إلى الخطوات التالية:

١- تطوير هيكل إدارى يقوم بتنفيذ ما اعتمد من خطته.

٢- مراقبة وتقييم النشاطات والفعاليات والاستراتيجيات.

٣- تطوير نظام معلومات يساعد المسئولين عن الخطة التطبيقية.

٤- يوضع فى الحسبان إمكانية تعديل الإجراءات والنشاطات عندما تشير الدلائل أن هناك حاجة للتعديل.

٥- التأكد من العناية فى العمل لإنجاح الخطة التطبيقية(٥٧).

وعند التطبيق يجب أن تثار هذه الأسئلة:

- ما هو العمل المطلوب تنفيذه؟
- ما هى الوظيفة أو العمل الرئيسى الذى يجب أن يغير؟
- كيف نبدأ مهمات العمل؟
- ما هى السبل التى تستخدم لأداء المهمة؟
- من هو المسئول عن العمل؟
- ما هى المصادر المالية لتموين المشروع(٥٨).

ومن هنا يتضح أن الإدارة التعليمية فى المملكة العربية السعودية بحاجة إلى مراجعة شاملة تأخذ بإدارة التنفيذ واستراتيجياته وأساليبه -كما عرض لها البحث- بحيث

يمكنها أن تكون إدارة قادرة بالفعل على تشخيص الواقع الحالى لنظام التعليم السعودى واستشراف المستقبل وتكون قادرة على إدارة التغيير بل وقيادته، وليس مجرد الاستجابة الروتينية التقليدية لدواعى التغيير التى أصبحت من العمق والتسارع فى الآونة الأخيرة، بحيث يجب بالفعل أن تتحول الإدارة التعليمية إلى الأخذ بالإدارة الاستراتيجية للتغيير التربوى المنشود.

المراجع العربية والأجنبية

1. TEWEL, KENNETH J. "PROMOTING CHANGE IN SECONDARY SCHOOLS", NASSP BULLETIN OCTOBER (1991), P10.

2. WILLOWER, DONALD J. ORGANI ZATION THEORY AND THE MANAGEMENT OF EDUCATION. (1986): P32.

٣- السلوم، حمد إبراهيم، تاريخ الحركة التعليمية فى المملكة العربية السعودية - تطور التنمية والإدارة التعليمية المركزية، انترناشونال كرافيكس، ١٩٩١، ص١٤٩.

4. ZALTMAN, GERALD. AND OTHERS, DYNAMIC EDUCTIONAL CHANGE; THE FREE PRESS, LONDON, 1977, P4.

5. KEITH, SHERR AND OTHERS, EDUCATION. MANAGEMENT AND PARTICIPATION, ALLN AND BACON, LONDON (1991). P39.

6. HALLER, EMILL J. AND OTHERS, AN INTRODUCTION TO EDUCATIONAL ADMINTITRATION: LONGMAN. LONDON, PP 14-224.

7. ZALTMAN GERALD. AND OTHERS. OP.CIT. P3.

8. KEITH, SHERRY OP. CIT, PP 18-20.

٩- د. السلمى، على، الإدارة المصرية فى مواجهة الواقع الجديد، مكتبة الأهرام الاقتصادية، القاهرة العدد ٥٩، اغسطس ١٩٩٢م. ص٨٦.

١٠- الحسن، ربحى. «التخطيط للتغير. مدخل لتنمية الإدارة»، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة الرياض، العدد ٢٧، محرم ١٤٠١ هـ. ص١٤١.

١١- الخضرى، حسن أحمد، إدارة التغير، الدار الفنية، القاهرة ١٩٩٣م، ص١٦،

١٢- السلمى، على. الإدارة المصرية فى مواجهة الواقع الجديد، مرجع سابق.

١٣- حلواني، البسام عبد الرحمن. «التغير ودوره في التطوير الإداري». مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة، الرياض، العدد ١٧ محرم ١٤١١ هـ، ص٤٦.

١٤- الخضرى. محسن أحمد، مرجع سابق. ص٣٧.

15. FULLAN, MIVHEAL G.SUCCESSFULL SCHOOL IMPROVEMENT. OPEN PRESS, PHILADELPHIA, U.S.A (1992). P.2.

16. DALIN, PER "FROM LEADERSHIP TRAINING TO EDUCATIONAL DEVELOPMENT. IMTEC AS AN INSTITUTIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT AT SCHOOLS, EDITED BY ERIC HOULE NEWYORK U.S.A, 1986, P298.

17. DALIN, PER OP. CIT, PP.298-299.

18. IBID P. 299.

19. WHITE, GEORGE P. "IMPLEMENTIG CHANGE IN SCHOOLS FROM RESEASCH TO PRACTICE" PLANNING& CHANGE, 1990, V21, N4 P. 206-208.

٢٠- السلمى، على. مرجع سابق، ٢٠-٢١.

21. MARTIN, JAMES A. AND WILSON, GEORGE "ADMINISTISTRATIVE RESTRUCTURING THE FIRST STEP IN PUPLIC SCHOOL REFORM" PLANNING & CHANGE V21 N1, P. 37.

22. ZALTMAN, GERALD, AND OTHERS OP. CIT, P. 36.

٢٣- سعيد ياسين عامر، قضايا هامة لإدارة التغير، وايد سيرفيس، القاهرة ١٩٩٢م، ص١٤٩.

24. WEICK, K.E. "ADMINISTRATING EDUCATION IN LOOSELY COUPED SCHOOL "PHIDELTA KAPPAN, 63 (10), P. 643-676.

25. FULLAN, MICHAEL G. "THE MANAGEMENT OF CHANGE "IN WORLD YEAR BOOK OF EDUCATION 1986, P. 74.

26. FULLAN, MICHEAL G. OP. CIT.

27. GOTTEREDSON, GARYD. AND HOLLIFELD, JOHN H. HOW TO DIAGNOSE SCHOOL CLIMATE:PINPOINTING PROBLEMS" PLANNING & CHANGE NASSP BULLETIN, MARCH. 1988. P. 67.

٢٨- يوسف، حسن محمد. «هيكل المدرسة التنظيمى ومجالها وأثرها على مناخها التنظيمى»، مجلة دراسات تربوية. رابطة التربية الحديثة. القاهرة، المجلد الخامس، الجزء ٢٩، (١٩٩٠) ص ٢٤٢.

٢٩- المرجع السابق، ص ٢٤٢.

٣٠- محمد صادق ، حصة. «العلاقة بين صراع الدور والمناخ فى التنظيم. دراسة ميدانية على عينة من مديريى مدارس قطر الابتدائية» المؤتمر السنوى الثانى للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - كلية التربية - جامعة عين شمس، إدارة التعليم فى الوطن العربى. يناير ١٩٩٤، ص ٢٨٣.

٣١- المرجع السابق ، ص ٢٨٣.

٣٢- د. سند، عرفه متولى، معوقات التغيير فى الإدارة المصرية، المؤتمر السنوى الأول، استراتيجية التغيير وتطوير المنظمات، مركز وجد سرفيس، ١٩٩١، ص ١٣٢.

٣٣- المرجع السابق ، ص ٣.

٣٤- د. راغب، حسن موسى، المبادىء العلمية للسياسة والاستراتيجية الإدارية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠م. القاهرة، ص ٢٤٤.

35- KETH, SHESSY. AND OTHERS, EDUATION. MANAGEMENT. AND PARTICIPATION. OP. CIT. P12.

٣٦- د. حمود، ميرغنى عبد العال. اجتماع خبراء فى إدارة التغيير والابداع عمان الأردن، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٨٣م، ص ٣٢-٣٣.

37- CARNA, COLIN, MANAGING CHANGE; ROUTLEDGE, LONDON (1991).

38- POLITE, MARY M. "HUMAN RELATION SKILLS FOR

ADMINISTRATIVE, PLANNING & CHANGER 21 N3 FULL 1990 PP.159-165.

39-- POLITE, MARY. OP. CIT.

40 - GROSS, NEAL, BAISC ISSUES IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CHANGE EFFORTS CHANGE (ED), BY ROBERT E. HRRIATT AND NEAL GRASS, ARTUTCHON, BERKELEY, CALIFORNIA U.SA. 1979, PP. 20 -21.

٤١ – عامر، سعيد يسن، قضايا هامة فى التغير، مرجع سابق، ص ٨٣.

42- MILES, MATTHEW. B.AND OTHERS "WHAT SKILLS DO EDUCATIONAL "CHANGE AGENT NEED? AN EMPRICAL VIEW", CURRICULAM INQUIRY, V18, NO1, SPRING 1988, P159.

43- IBID, P. 159.

44- FULLAN, MICHAEL G, SUCCESSFULL SCHOOL IMPROVEMENT, OP.CIT. P. 21.

45- WHITE, GEORGE P. IMPLEMENTING CHANGE IN SCHOOLS: FROM RESEAECH TO PRACTICE. OP. CIT, P208.

46- ZALTMAN, GERALD AND OTHERS, DYNAMIC EDUCATIONAL CHANGE OP. CIT, PP. 221- 230.

47- IBID, P. 174 - 176.

48 - HERRIOTT, ROBERT E AND GROSS, NEAL. THE DYNAMICS OF PLANNED EDUCATION CHANGE, P. 27.

٤٩ – عامر، سعيد يسن ، قضايا هامة لإدارة التغيير ١٩٩٢، مرجع سابق ، ص ١٣٩.

50- CASNALL, COLIN MANAGING CHANGE, OP. CIT.,

٥١ – إدارة التغير الاستراتيجى، مجلة الاقتصاد، جمادى الآخر، ١٤١٤هـ ص ٤٠.

52- BASHAM, VICKI 8 LUNENVULY, FSEDC "STRATEGIC PLANNING, STUDENT ACHIEVEMENT, AND SCHOOL DISTRICT FIANANCIAL AND DEMOGRAPHIC FACTORS PLANNING CHANGE, V 20 NO3, 1987, PP. 159- 160.

53- IBID, P. 160

54- ABID, P. 160

٥٥- الشريف، محمد أحمد وآخرون. استراتيجية التربية العربية. تقرير لجنة وض استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٧٩م.

٥- مجلة الاقتصاد «إدارة التغير الاستراتيجية» الاقتصاد الخليجى الدمام، ص ٤٠ .

57- KAUFMAN, ROGES & HERMON, JERRY STRATEGIC PLANNING IN EDUCATION RETHINKING, RESTRUCTVRING, REVITALISING. TECHOMO C, LANCASTER, PENNSYLVANIA, U.SA. 1991, P259 - 271.

58- DEVINE, MARION (ED), THE PHOTO FIT MANAGER BUIID-ING A PICTURE OF MANAGEMENT IN THE, 1990, UN WIN HYMAN, LONDON 1989, P. 159.

الفصل الرابع عشر

إدارة التغيير التربوى فى مصر : دراسة حالة

د. السيد عبد العزيز البهواش

كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس

بحث مقدم إلى مؤتمر

إرادة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى

٢١ - ٢٣ يناير ١٩٩٥

كلية التربية - جامعة عين شمس

إدارة التغيير التربوى فى مصر : دراسة حالة

د. السيد عبد العزيز البهواش

كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس

مقدمة البحث

لقد مثل العقدان الأخيران من هذا القرن العشرين حقبة من الزمن لم يشهدها من قبل، حقبة طبعت بتحولات وتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، اتسمت بالعمق والاتساع، بحيث تركت بصماتها على مختلف مجالات الحياة. وهذه التحولات والتغيرات آخذة فى صنع وتشكيل المستقبل على نحو لا رجعة فيه، وبصورة تدفع الفرد إلى القول بأن مجرى هذه التحولات والتغيرات لا ينبىء بمستقبل واحد، بل بمستقبلات عدة(١).

فعلى الصعيد السياسى، حدث وفاق بين القوتين العظميين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى، وما ترتب على ذلك من سقوط حائط برلين واختفاء ألمانيا الشرقية وحلف وارسو والكوميكون. وبعد ذلك حدث انقلاب فى الاتحاد السوفيتى، نجم عنه إلغاء الحزب الشيوعى، وتفكك كيانه السياسى، وإعلان الكثير من الجمهوريات السوفيتية استقلالها، ثم بروز روسيا الاتحادية كقوة سياسية فى العالم(٢).

وعلى الصعيد الاقتصادى، اشتد تمايز النمو الاقتصادى بين الشمال والجنوب والشرق والغرب. وتباينت منافع الدول المختلفة من التجارة والتمويل فى السوق العالمى كما حدث تحول كبير من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد السوق(٣).

وعلى الصعيد الاجتماعى، حدثت تقلبات فى القيم والاتجاهات، واهتمام متزايد بشئون البيئة وحمايتها، وتطلعات متزايدة من جانب الجماهير نحو ظروف عمل أفضل، ومستويات معيشة أحسن(٤).

وفى هذه التغيرات تبرز أهمية التربية، نظرا «للتأثير المتبادل بين التربية والأوضاع

الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. فالتغيرات التى تحدث فى تراكيب المجتمع العالمى والإقليمى من النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تؤدى بالتالى إلى ظهور اتجاهات أو كيانات تربوية معينة يحددها التغيير فى هذه النواحى »[٥].

ونظرا لأن التربية تتكيف أو تتوافق مع المجتمع الذى يحدد نظامها، فإنها يمكن أن تسهم فى إحداث تغييرات رئيسية وجوهرية فى المجتمع، وتمهد السبيل لإدخال هذه التغييرات.. ولما كان المجتمع، أى مجتمع، عرضة للتغيير، فلابد «للتربية من أن تأخذ هذا فى اعتبارها، حتى يعيش الإنسان عيشة كريمة عزيزة فى أمن وسلام»[٦].

والأدارة مسئولة مسئولية كبيرة تجاه التغيير المطلوب من التربية إحداثه. فالتغيير كما هو معروف جزء من الحياة ذاتها، والرغبة فى التغيير والتجديد جزء من الطبيعة الإنسانية[٧]. ومن هنا يعتبر إحداث التغيير تحديا للإدارة. فمن ناحية، قد تكون هناك مشكلة اقتصادية، وقد يكون هناك قصور فى الموارد البشرية والمادية، وقد تكون هناك مشكلة سكانية،ولكن فى حالة وجود إدارة فعالة وفاعلة، يمكنها التغلب على هذه المشكلات وغيرها، وتستطيع أن ترسم استراتيجيات للتغلب على ما قد يواجهها من مشكلات[٨].

ومن ناحية أخرى، عندما يحدث التغيير التربوى، كيف تواجهه الإدارة؟ كيف تكيفه وتتكيف معه وتوجهه لخدمتها وتستفيد من العناصر الإيجابية له، وتعالج أو تتفادى مؤثراته السلبية؟ ما الوسائل التى تستخدمها لتحقيق أهدافها من هذا التغيير؟[٩].

ومن ناحية ثالثة، وعلى افتراض أن الإدارة ستحدث التغيير التربوى بنفسها، فكيف تُدخل هذا التغيير؟ وما الأسس التى تعتمد عليها والوسائل التى تستخدمها لكى تحقق الأهداف التى تريدها بأقصى درجة من الكفاءة والفعالية[١٠].

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ - ما إدارة التغيير التربوى؟ وما خطواتها واستراتيجياتها؟ وما معوقاتها؟

٢ - ما التخطيط للتغيير التربوى؟ وما مبادئه؟ وما المراحل التى تمر بها عملية التخطيط للتغيير التربوى؟

٣ – ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحله؟

٤ – ما تنظيم التغيير التربوى؟ وما معوقات هذا التنظيم؟

٥ – ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم تنظيم التغيير التربوى ومعوقاته؟

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى توضيح دور إدارة التغيير عندما يراد أو يتم إحداث التغيير التربوى فى مصر، وذلك من خلال الوقوف على ماهية إدارة التغيير التربوى وتوضيح بعض العمليات الإدارية، مثل تخطيط التغيير التربوى وتنظيمه.

حدود البحث

يقتصر البحث هنا على عنصرين أو عمليتين اثنتين من عمليات إدارة التغيير، وهما: التخطيط للتغيير التربوى والتنظيم.

يقتصر البحث هنا على عنصرين أو عمليتين اثنتين من عمليات إدارة التغيير، وهما: التخطيط للتغيير التربوى،والتنظيم.

منهج البحث

يعتمد البحث على أسلوب النظم Systems Approach

خطوات البحث

الخطوة الأولى: ماهية إدارة التغيير التربوى وخطواتها واستراتجياتها ومعوقاتها

أ – ما هية إدارة التغيير التربوى

يمثل التغيير التربوى استجابة مخططة أو غير مخططة من قبل القائمين على أمر التعليم للمتغيرات والضغوط المحلية والإقليمية والعالمية، باتباع طرق وأساليب تحمل بين طياتها وعودا واحلاما للبعض، وآلاما للبعض الآخر. وفى جميع الأحوال التغيير التربوى هو ظاهرة يصعب تجنبها. ومهما كان الموقف اذى تتخذه السلطة التعليمية بشأن التغيير التربوى، فإن البعض لن يرضى عن هذا التغيير(١١).

وتأتى إدارة التغيير التربوى لتعبر عن كيفية استخدام أفضل الأنماط الإدارية فعالية لإحداث التغيير وفق ظروف المجتمع، بقصد المساعدة على الاضطلاع بالمسئوليات التى تمليها خطوات التغيير التربوى واستراتيجياته(١٢).

ولكى يحدث التغيير التربوى بطريقة مرضية، فإن القائمين على احداث التغيير مطالبون بمعرفة أولا عادات وتقاليد وملامح وقيم المجتمع الذى يسعون إلى إحداث التغيير التربوى فيها،وثانيا معرفة وتقدير مدى تأثرهم شخصيا بالتغيير المزمع إحداثه، وثالثا معرفة سبب وجودهم والمطلوب منهم، ورابعًا معرفة مدى الفائدة أو الضرر الذى يحدثه التغيير، سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى المجتمع ككل(١٣).

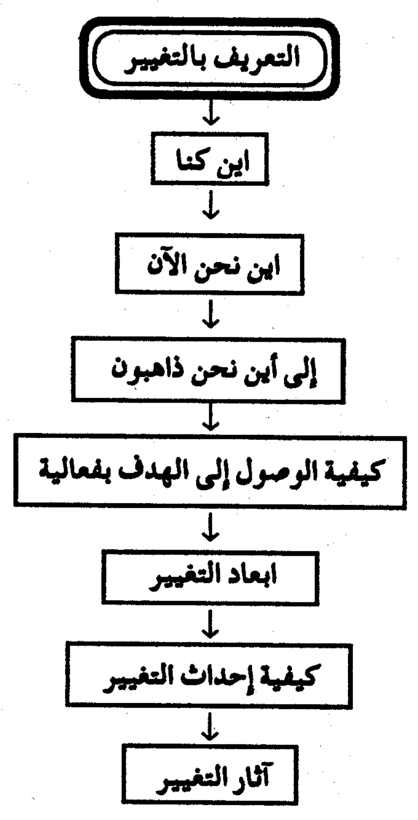
ويرى فولان Fullan أن القائمين على إحداث التغيير التربوى لا يمكنهم القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم إلا إذا توفرت فيهم ثلاثة أشياء: ان تكون لديهم معارف فنية Technical Knowledge ، وان يكون لديهم فهم فنى ومفهومى لديناميكيات التغيير Conceptual and Technical Understanding والذى يوجه ويرشد أعمال الفرد ويبين ردود أفعاله، وأن تكون لديهم مهارات التفاعل الشخصى Interpersonal Skills والاتصال الجيد، والتى تبين قدرة الفرد المعنى بالتغيير على الإلمام بمشكلات التغيير التى يواجهها النظام التعليمى(١٤).

ب - خطوات إدارة التغيير التربوى

إن الحاجة إلى التغيير التربوى يجب أن تكون مصحوبة بخطوات توضح أن القائمين على إدارة التغيير لديهم المهارات اللازمة للاضطلاع بالتغيير. وتشير الأدبيات التربوية إلى وجود أربع خطوات لإدارة التغيير التربوى، هى: المبادأة، والتطبيق، والاستقرار، والاستمرارية، والتشخيص.

فبالنسبة لخطوة المبادأة Initiative، فيقصد بها التعريف بالتغيير، وذلك من خلال الإجابة على بعض الأسئلة، مثل: أين كنا؟ أين نحن الآن؟ إلى أين نحن ذاهبون؟ وما كيفية الوصول إلى النقطة المنشودة؟. أى أن هذه الخطوة تستهدف إلقاء ضوء كامل على أبعاد التغيير وآثاره وكيفية إحداثه بفعالية، وذلك كما هو موضح فى الشكل رقم(١)(١٥):

شكل رقم (١)



وفى هذه الخطوة يجب تحديد الزهداف بوضوح، ووضع جدول زمنى لتحقيقها على فترات أو مراحل، مع التعرف على أفضل السبل لتحقيق تلك الأهداف، وبذلك يمكن تجنب البداية الخاطئة والمجهود الضائع(١٦).

وبالنسبة لخطوة التطبيق Application ، فإنها تتعلق بتنفيذ برنامج العمل المتفق عليه، من أجل تحقيق غايات التغيير التربوى. ولكى يحدث التطبيق بصورة سليمة، فلابد من إحاطة جميع العاملين فى حقل التعليم والذين سيمسهم التغيير بإجراءات التغيير ومراحل أو خطوات تنفيذه، والمطلوب منهم تجاه كل خطوة أو مرحلة(١٧).

وبالنسبة لخطوة الاستقرار والاستمرارية Stability and Continuity ، يرى كاست Kast وروزنفج Rosenzweig أن التنظيمات التربوية رغم ضرورة تغيرها، لابد أن تحتفظ بشىء من الثبات والاستمرارية. فإذا افترض أن التغير الاجتماعى عملية حتمية، وأنه ضرورى من أجل البقاء، وأنه يجب أن يأخذ شكلا محددا، وأن الثبات والاستمرارية

ضروريان فى الحياة التنظيمية، فإن أى تنظيم تربوى يجب أن يحقق التوازن بين ميكانيزمات الثبات والاستمرارية من أجل تحقيق حالة من التوازن الديناميكى. وقد وضع كان وروزفنج أربعة عناصر لتحقيق مثل هذا التوازن: ثبات واستقرار كاف لتحقيق الأهداف الموضوعة، واستمرارية كافية لإحداث تغيير مخطط ومنظم فى الغايات والوسائل، وتوافق كاف لتحقيق رد فعل مناسب للظروف الداخلية المتغيرة والمطالب الخارجية، وتجديدات كافية للبدء فى التغيير عندما تكون الظروف مهيأة(١٨).

وبالنسبة **لخطوة التشخيص Personfication** ، فتنطوى على محاولة التعرف على ما قد يوجد فى طريق التغيير من معوقات ومشكلات، خاصة تلك التى ترتبط بالعناصر البشرية والمادية، بالإضافة إلى تحديد درجة التحسن فى النتائج فى إطار المعايير المحددة(١٩).

جـ - استراتيجيات إدارة التغيير التربوى

هناك أربع استراتيجيات لإدارة التغيير التربوى. وهذه الاستراتيجيات تمثل مصدا Buffer ضد التغيير الارتجالى، أو التغيير الذى يحدث أساسا كاستجابة للضغوط الخارجية دون مراعاة لاحتياجات المجتمع ومؤسساته التعليمية، **أولها استراتيجية التغيير عن طريق الإقناع والإغراء Change by Advocacy and Persuasion** . وهى تعنى ضرورة إشراك كل العاملين فى حقل التعليم أو الذين سيمسهم التغيير فى عملية التغيير التربوى ذاته، فى اتخاذ أى قرار يتعلق بهذا التغيير، وإلا ستكون استجابتهم للتغيير مجرد موافقة وليس التزاما، وبالتالى تكون نتائج التغيير سطحية بدلا من كونها جرهرية(٢٠).

وثانيتها **استراتيجية التغيير عن طريق السلطة Change by Power** ، وهذه الاستراتيجية تشتمل على التدرج الهرمى الإدارى الواضح لاتخاذ القرار، واستخدام الموجهات والقوانين والقواعد واللوائح التنفيذية، والمشاركة والتوجيه من جانب القيادة السياسية العليا(٢١).

وثالثتها استراتيجية التغيير عن طريق المدخل المفتوح Change by OpenInput ، وتشمل التحديد الواسع للأهداف، وإعادة تحديد الأهداف والإجراءات، والاستخدام الكبير للموارد المحلية والإقليمية والقومية، والبحث عن أفكار جديدة من أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع والهيئات والمراكز البحثية(٢٢).

ورابعتها استراتيجية التغيير عن طريق التجديد التنظيمي Change by Organizational Renewal . وتقوم هذه الاستراتيجية على إحداث تغيير فى الحالة الراهنة أو الوضع القائم الذى يؤثر فى أهداف التغيير، أو بنيته، أو التكنولوجيا المستخدمة فيه، أو الأفراد العاملين فيه. وهذه الاستراتيجية قد تكون مخططة أو غير مخططة، متوقعة أو غير متوقعة، وقد تسببها قوى داخلية فى النظام التعليمى نفسه أو قوى خارجية،وقد تبدأ من قمة النظام أو من أسفله(٢٣).

د - معوقات إدارة التغيير التربوى

من المعروف أن الرغبة فى التغيير والتطوير جزء من الطبيعة البشرية، ولكن الرغبة فى حد ذاتها لا تضمن حدوث التغيير، بل لابد من التغلب على معوقات تحقيق هذا التغيير، سواء كانت معوقات مقصودة أو غير مقصودة. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن أهم معوقات إدارة التغيير التربوى: عدم التنسيق بين مختلف قطاعات التعليم، ونقص الموارد المادية والبشرية نتيجة التخطيط غير الواقعى،والتغيير المستمر للأفراد فى مختلف المواقع التعليمية، والخلافات بين العاملين فى مجال التغيير، وعدم اهتمام القائمين على التغيير أنفسهم بالمعوقات الموجودة، نتيجة لهفتهم الزائدة إلى إدخال التغيير(٢٤). وفى بعض الأحيان تمثل القيادة السياسية العليا معوقا كبيرا للتغيير التربوى، لأن التغيير من وجهة نظرها معناه فقدان السلطة والامتياز الذى تتمتع به هذه القيادة(٢٥).

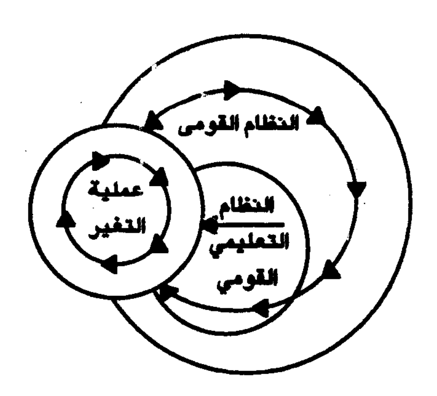
الخطوة الثانية: مفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادؤه ومرحله

أ - مفهوم التخطيط للتغيير التربوى

التخطيط عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها، وهو الدليل الملموس على تفكير الإدارة. وربما يرجع ذلك إلى أنه لا يمكن تنفيذ أى نشاط تنفيذاً سليما دون أن يكون وراءه تخطيط. والتخطيط فى أساسه يستهدف التغيير والتعديل، لذلك لابد أن ينطلق من الواقع آخذا فى الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة والمستقبلة. وعملية التخطيط تنتهى عادة باتخاذ قرارات تتعلق بمايجب القيام به، وتوقيت أداء العمل، وكيفية أدائه(٢٦).

ولفهم عملية التخطيط للتغيير التربوى، فمن الضرورى أولا وقبل كل شىء النظر إلى ديناميكيات عملية التغيير، والمصادر والأسباب الرئيسية للتغيير. فعملية التغيير من ناحية هى نظام داخل نظامين، كما هو موضح فى الشكل رقم (٢) (٢٧)

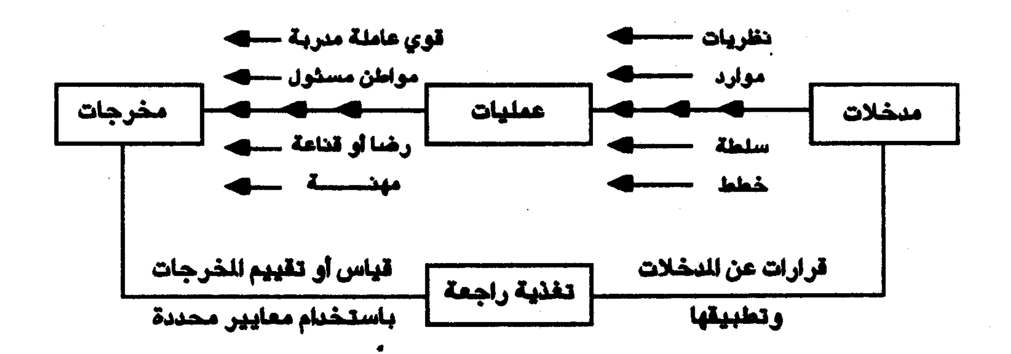
شكل رقم (١)



فهناك النظام القومى الشامل للدولة، وهذا النظام هو الهدف الأساسى ومحل الاهتمام الرئيسى فبعملية التغيير. وداخل هذا النظام الأكبر يوجد النظام التعليمى بكل مشتملاته الرسمية وغير الرسمية. ويهدف هذا النظام التعليمى إلى تطوير الدولة ككل، من خلال توفيره للقوى العاملة الماهرة فى مختلف الأدوار، ومن خلال تعليم الأجيال الأهداف الشاملة للمجتمع، ووسائل تحقيق هذه الأهداف. والنظام الثالث خاص بعملية التغيير ذاتها. ويستهدف هذا النظام الثالث تغيير وتجديد النظام التعليمى.

وجدير بالذكر أن النظم الثلاثة متداخلة فيما بينها. غير أن النظام الخاص بعملية التغيير يتأثر بالنظامين الآخرين، والضغوط المختلفة التى يفرضها هذين النظامين. وهذان النظامان (النظام القومى والنظام التعليمى) يقدمان الإطار الذى يعمل فيه نظام التغيير، ويقدمان كذلك مدخلات عملية التغيير فى شكل احتياجات وأهداف وأفراد وموارد. كذلك يتم توجيه مخرجات نظام التغيير فى إطار النظامين الآخرين، أى توجيه السياسات الجديدة، والممارسات والبنى الجديدة. ونظام التغيير مطالب هنا بتجدد إجراءاته ومفاهيمه بالنسبة للمدخلات والتفاعلات داخله والمخرجات، كما هو موضح فى الشكل رقم (٣) [٢٨].

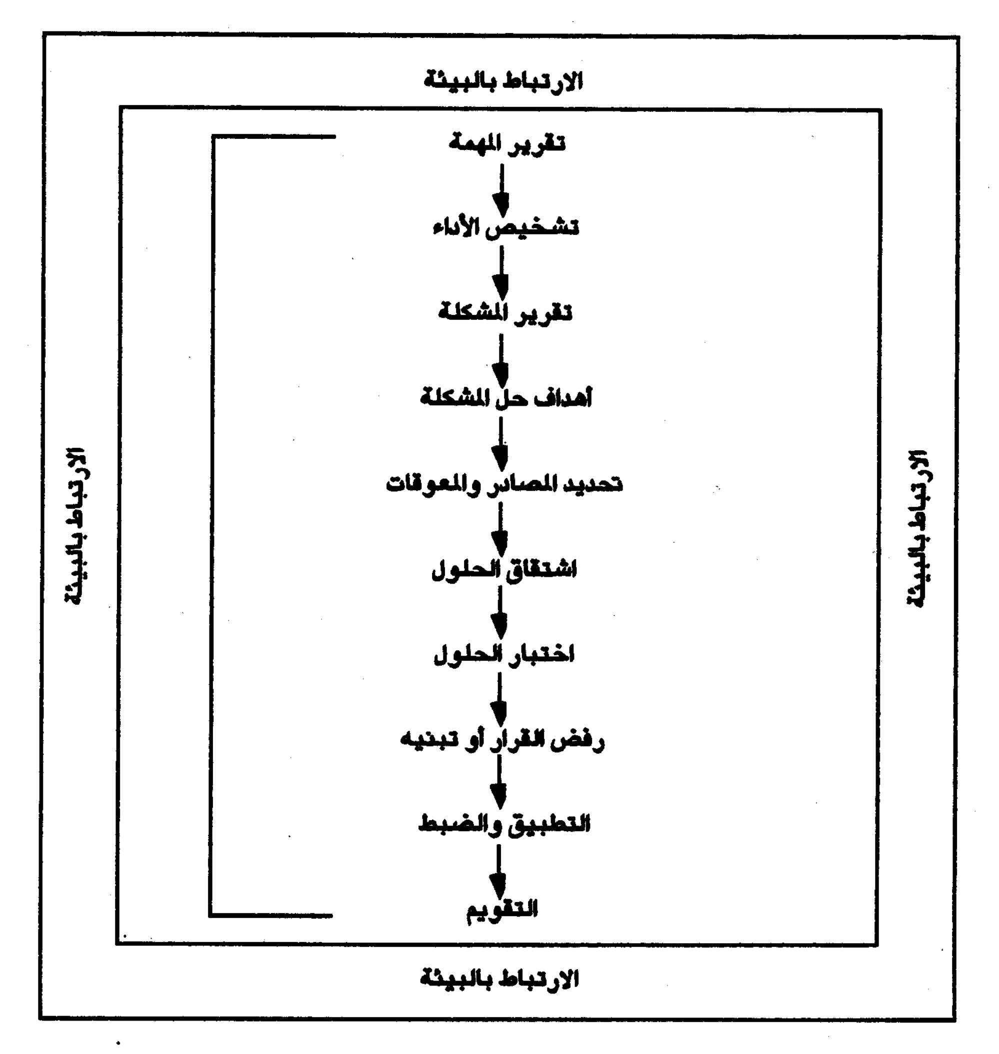
شكل رقم (٣)



وعملية التغيير من ناحية أخرى قد تكون نتيجة لبعض الأسباب أو الضغوط الدافعة لها، والتى يأتى فى مقدمتها: الحاجة إلى تكوين برامج تعليمية مختلفة، وتحقيق الاكتفاء الذاتى فى الاقتصاد والذى يتطلب بدوره إحداث تغييرات شاملة فى المحتوى التعليمى، والضغوط السياسية والمهنية والسكانية والتغيرات فى الخدمات المرتبطة بها[٢٩].

ويمكن الخروج مما سبق بأن التخطيط للتغيير التربوى ليس نشاطا وقتيا، ولكنه عملية مستمرة، تتضمن تجميع البيانات وتحليلها وتقويمها وتشخيصها وتغذيتها، مع وضع جدول زمنى للعمل، وتقدير الاحتياجات المجتمعية، ومعرفة الموارد المتاحة ودراستها، ووضع البدائل، وبناء استراتيجيات، واتخاذ قرارات، وذلك كما هو موضح فى الشكل رقم (٤)[٣٠].

شكل رقم (٤)



ويتضح من الشكل رقم (٤) ربط عمليات التخطيط للتغير التربوى بالإطار البيئى Ecology ، واهتمامها بتحدد مهمة نظام التخطيط وأهدافه وغاياته، وتحديد المشكلات وتقدير الحاجات، والوقوف على الموارد المتاحة والمعوقات القائمة والمتوقعة، واقتراح البدائل والاستراتيجيات فى ضوء ما هو متاح لحل المشكلة، واستخدام الموارد، وصنع القرار، وتقويم التغييرات والتجديدات فى ضوء الأهداف[٣١].

ب - مبادئ التخطيط للتغيير التربوى

هناك أربعة مبادئ أساسية يستند إليها التخطيط للتغيير التربوى. أولها **الواقعية** Re

ality ، حيث أن أكبر ضغط يلقى على التخطيط للتغيير التربوى هى حتمية البدء من حيث يكون، أى من الواقع. وإذا كانت أهمية التخطيط للتغيير التربوى تكمن فى أنه يساعد على فهم النظام الموجود بإيجابياته ومثالبه، فإن هذه الأهمية ذاتها يجب أن تساعد على إدراك الحقيقة القائلة بأن الديناميكيات المختلفة تؤدى من وقت لآخر إلى وضع يتطلب إحداث التغيير(٣٢).

والواقعية ذات أبعاد متعددة. منها **البعد الثقافى** الذى يتضمن ثقافة المجتمع وحضارته، ودراسة العادات والتقاليد والقيم السائدة، ودراسة أسسها ، أصولها، وتطوير غير الصالح منها. ومنها **البعد الاقتصادى** الذى يعنى بالنظام الاقتصادى للمجتمع من حيث البناء الاقتصادى والنظرية الاقتصادية. أما من حيث البناء الاقتصادى، ففى ضوئه يمكن توفير التمويل اللازم للمتطلبات البشرية والمادية. وأما من ناحية النظرية الاقتصادية فيقصد بها كون الاقتصاد حرا أم موجها أو خليطا منهما. والتخطيط يتحدد فى معظمه فى ضوء النظرية الاقتصادية التى يأخذ بها المجتمع. وهناك البعد السياسى الذى يدخل تحته طبيعة النظام السياسى والأيديولوجى، ولابد أن يراعى فى التخطيط تأييد كافة الاتجاهات والتيارات السياسية للخطط الموضوعة(٣٣).

ويكون حظ التخطيط للتغيير التربوى من النجاح أكثر كلما كانت صلته بواقع المجتمع بكل ما فيه من إمكانيات وأدوات ومعدات، ومن فيه من قوى بشرية على مستوى معين من الثقافة، وعلى درجة معينة من الفكر، أقوى، ويقل حظه من النجاح كلما ابتعد عن هذا الواقع، لأن الواقع هو الأرض الصلبة التى يقف عليها، وهو التربة الخصبة التى يستمد منها شرعيته وأسباب حياته(٣٤).

والمبدأ الثانى هو المرونة Flexibility ، فالتخطيط للتغيير التربوى يجب أن يتسم بالمرونة، بحيث يكون هناك مجال للتغيير فى الخطة أو الخطط الموضوعة لمواجهة الظروف أو الأحداث الطارئة. فالأولويات فى الخطة يمكن تغييرها بسبب الظروف غير المرئية، والأجهزة والموارد قد تكون غير متاحة، والأفراد المؤهلين قد يكونوا غير متوفرين(٣٥).

والمبدأ الثالث هو الشمول Comprehensibility ، بمعنى ألا يقتصر التخطيط للتغيير التربوى على جانب واحد من جوانب التنمية الشاملة التى تجمع بين التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. ولما كان المجتمع كل واحد لا يتجزأ، معنى هذا أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية لا يمكن أن تتحقق بدون تنمية تعليمية، ولأن التخطيط

للتعليم والتخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية أمران مترابطان يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به»(٣٦) .

والمبدأ الرابع هو المشاركة Participation ، والمقصود بالمشاركة هنا عدم انفراد شخص واحد أو جهة واحدة بالتخطيط للتغيير التربوى، بل لابد من مشاركة أطراف كثيرة فى عملية التخطيط، من مختلف مستويات الإدارة. وهناك آراء تنادى بضرورة مشاركة المستويات الدنيا من الإدارة فى عملية التخطيط للتغيير التربوى. وتعلل ذلك بقولها بأن المستويات الدنيا أكثر تعرفا على مشكلاتها، وتقديرا لظروفها، وبالتالى فإنها تستطيع أن تدبر حلولا للمعوقات التى تصادف العمل فى التخطيط للتغيير التربوى[٣٧]. غير أن هذه المشاركة من جانب المستويات الدنيا فى عملية التخطيط للتغيير التربوى لا يمكن أن تتحقق إلا فى ظل مركزية أو لا مركزية تؤمن بحرية وحق المستويات الدنيا فى المشاركة فى صنع القرار[٣٧].

جـ- مراحل التخطيط للتغيير التربوى

هناك ست مراحل تمر فيها عملية التخطيط للتغيير التربوى. المرحلة الأولى تتعلق بتحديد الأولويات Prrioritising ، وفيها تثار الأسئلة الآتية: ما أولويات العمل فى التغيير التربوى؟ ما مدى ارتباط هذه الأولويات بالعناصر الأخرى فى النظام التعليمى؟ ما مقدار الوقت الذى يستغرقه تحقيق هذه الأولويات؟ ما أول الأشياء الذى يجب عمله فى هذه الأولويات؟[٣٩].

وتتعلق المرحلة الثانية من مراحل التخطيط للتغيير التربوى بالتوضيح Clarifying ، وفيهاتثار الأسئلة الآتية: ما النتائج المرجوة من إحداث التغيير التربوى؟ ما الأهداف التى يجب وضعها لتحقيق هذه النتائج؟ ما مجموعة العمل الرئيسية فى إحداث التغيير؟ ما المجموعات الأخرى التى سوف تتأثر بالتغيير؟ من الذى يجب إشراكه فى اتخاذ القرار والعمل؟[٤٠].

أما المرحلة الثالثة فتتعلق بالتكوين Creating والابتكارية Creativity ، وفيها تثار الأسئلة الآتية: ما الموارد البشرية والمادية التى سوف تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة؟ ما معوقات تحقيق هذه الأهداف؟ ما مراحل العمل المختلفة؟ كيف يتم الاختيار من بين البدائل المتاحة؟[٤١].

وتدور المرحلة الرابعة حول التشكيل أو التكوين Formulating ، وفيها تثار الأسئلة

الآتية: كيف يتم تمويل هذه المرحلة من مراحل التغيير التربوى؟ ما الأعمال المراد القيام بها؟ من المسئول عن هذه الأعمال؟ ما الجدول الزمنى للعمل؟ وما الأولويات؟(٤٢).

والمرحلة الخامسة تتعلق بالتطبيق Implementing ، وفيها تثار الأسئلة الآتية: هل مرحلة التخطيط كاملة الآن؟ هل أهداف العمل ومراحله واضحة ومفهومة وواقعية؟ ما الضمانات التى تكفل التزام كل المشاركين فى التخطيط للتغيير؟ كيف يتم التنسيق بين الأعمال المختلفة؟ ومن الذى يتولى التنسبق؟(٤٣).

وتتعلق المرحلة السادسة والأخيرة بالمراجعة Reviewing ، وهذه العملية تحدث أثناء التخطيط للتغيير وبعد تطبيقه، وفيها تثار الأسئلة الآتية: هل أهداف كل مرحلة من مراحل التخطيط واضحة أم غامضة؟ كيف يمكن مراجعة وتقييم التقدم الذى تحقق فى ضوء الأهداف الموضوعة؟ كيف يمكن تقويم تأثير التغيير؟ من الذى يقوم بإجراء تقويم موضوعى لمراحل التخطيط؟(٤٤).

الخطوة الثالثة: علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحله

ما إيجابيات النظام التعليمى فى مصر، بدءاً من التعليم الابتدائى وحتى التعليم العالى والجامعى؟ إن إثارة مثل هذا السؤال قد يعد من قبيل الدهشة والمفاجأة. ولكن عندما لا يسمع المرء ولا يقرأ إلا شكاوى وانتقادات للنظام التعليمى والسياسة التعليمية فى مصر فى السنوات الخمس الماضية، والتى يستشعر معها الفرد بأن الأمور تسير من سىء إلى أسوأ(٤٥)، كان لابد من توجيه مثل هذا السؤال. وإذا كان هناك اتفاق بين جمهور المثقفين والباحثين على أن نظام التعليم فى أى مجتمع ليس كله إيجابيات ولا كله سلبيات، فإن نظام التعليم فى مصر شأنه شأن أى نظام تعليمى آخر يجمع بين الإيجابيات والمثالب، وذلك كما سيتضح من خلال الإجابة على الأربعة الأسئلة الآتية: ما المطالب الملقاة على عاتق النظام التعليمى المصرى فى ظل عالم متغير؟ ما التغيرات التى حدثت فى نظام التعليم المصرى والتى استهدفت الوفاء بهذه المطالب؟ ما مدى نجاح التغييرات التى حدثت؟ ما أوجه القصور فى عملية التخطيط للتغيير التربوى؟

أ - ما المطالب الملقاة على عاتق النظام التعليمى المصرى فى ظل عالم متغير؟

إن التغيرات السريعة التى تجتاح العالم اليوم والتى تؤثر على أى مجتمع فى مختلف مجالات حياته سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتعليميا تتطلب ضرورة مداومة

ومسايرة النظام التعليمى لروح التغيير التى تحكم واقع الحياة من حوله. ولما كانت مصر واحدة من دول العالم تجتاز الآن فترة من التغير العميق والسريع فى شتى مناحى حياتها، وهى على وشك لأن تستقبل قرنا جديداً من الزمان له معالمه وتحدياته، لذا تبدو الحاجة فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ مصر إلى نظام تعليمى يساعدها على مجابهة التحديات والتغيرات الداخلية والخارجية، وعلى الوفاء بمطالب واحتياجات المجتمع المصرى. ونظام التعليم المصرى لن يكون كذلك إلا إذا تحقق فى ذاته وبداخله ثورة تتوازى مع ما يحيط به من ثورات فى التكنولوجيا وفى المعرفة والمعلومات، وفى السياسة والاقتصاد، وفى التطلعات والتوقعات. ونظام التعليم فى مصر يواجه الآن بمطالب وتحديات كبرى، يأتى فى مقدمتها(٤٦):

١ - بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل.

٢ - إقامة المجتمع المنتج.

٣ - تحقيق التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

٤ - إعداد جيل من العلماء.

٥ - زيادة الطلب على التعليم.

٦ - المطالبة بربط التعليم بجهود التنمية ومتطلباتها.

٧ - المطالبة بضرورة المشاركة الجماهيرية فى توجيه التعليم.

٨ - المطالبة بإطالة فترة الإلزام فى التعليم.

٩ - المطالبة بتوسيع استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

١٠ - المطالبة بتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

وقد استطاع نظام التعليم فى مصر أن يحقق بعض هذه المطالب منذ العقد السادس من هذا القرن العشرين. فأصبح التعليم فى مصر حقا لجميع الأطفال من سن ٦ - ١٢ سنة وإلزاميا وبالمجان، ثم نجحت مصر فى مد الإلزام إلى تسع سنوات، ليشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية، باعتبارهما مرحلة التعليم الأساسى، ثم انخفض الإلزام إلى ثمانى سنوات، وتدور اليوم مناقشات حول مد الإلزام مرة أخرى إلى تسع سنوات. وأصبح التعليم الثانوى العام والفنى والعالى والجامعى بالمجان.

وعلى الرغم من هذه الإنجازات التى حققها نظام التعليم المصرى، فمازال ينقصه الكثير لمساعدة مصر على مواجهة رياح التغيير الداخلية والخارجية. فنظام التعليم فى مصر من ناحية لم يستطع حتى الآن تحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال الملزمين. وهذا أخطر شيء يمكن أن تواجهه دولة من الدول فى أن يأتى القرن الحادى والعشرون عليها وما زال بعض أفرادها محرومين من حقهم فى التعليم الإلزامى.

● فعلى الرغم من الجهود التى بذلتها مصر خلال العقود الأربعة الماضية منذ قيام ثورة يوليه ١٩٥٢، إلا أن نسبة الاستيعاب فى الصف الأول من التعليم الأساسى مازالت دون المطلوب. فقد كان من أهم اهداف الخطة الخمسية الأولى للتعليم فى مصر. ١٩٦/٦١- ١٩٦٤/٦٥ التمهيد لاستيعاب الأطفال الملزمين فى المدارس الابتدائية بحيث لا يأتى عام ١٩٧٠ إلا ويكون لكل طفل مصرى فى سن الإلزام مكان فى المدرسة الابتدائية ولكنها لم تستطع تحقيق الاستيعاب المنشود. لسبب أساسى هو أن الخطة أقامت تقديراتها على بيانات غير واقعية(٤٧). وهذا يتنافى مع مبدأ واقعية التخطيط.

وبعد ذلك وضعت الخطة الخمسية ١٩٦٥/٦٦ - ١٩٦٩-٧٠، والخطة العشرية ١٩٧١/٧٢ - ١٩٨١-٨٢، والخطية الخمسية ١٩٨٢/٨٣ - ١٩٨٦/٨٧، والخطة الخمسية ١٩٨٧/٨٨ - ١٩٩١/٩٢. واستهدفت كل خطة منها تلاشى العيوب فى الخطة السابقة ولكن لم تستطع أية خطة استيعاب كافة الأطفال الملزمين. وأخيرا وضعت الخطة الخمسية ١٩٩٢/١٩٩٣ - ١٩٩٦/١٩٩٧، وتشير التقيرات الأولية إلى أن الاستيعاب الكامل لكل الأطفال الملزمين لم يتحقق حتى الآن.

ومما سبق يمكن القول بأن نظام التعليم فى مصر فى فترة ما بعد الثورة قد تميز بوضع خطط مختلفة للتعليم ما بين خمسية وعشرية، وكانت هذه الخطط تشترك فيما بينها على ضرورة استيعاب كافة الأطفال الملزمين، وتوفير فرص التعليم للمواطنين المصريين. غير أن التطبيق أثبت عجز هذه الخطط عن تحقيق المستهدف منها. ومن بين الأسباب التى تقف وراء ذلك أن أية خطة من هذه الخطط لم تراع الطلب على التعليم فى المستقبل. فالسكان فى تزايد مستمر، مما يتطلب ضرورة أن تأخذ الخطة هذا فى اعتبارها(٤٨). وهذا يتطلب بدوره ضرورة «استخدام التخطيط للتنبؤ بعدد الملتحقين بالتعليم فى السنوات القادمة، وعدد المدرسين والفصول الدراسية المطلوبة، ومصادر التمويل اللازمة لهؤلاء جميعا»(٤٩).

والتنبؤ Forcasting فى التخطيط معناه تقييم وتقدير منظم للظروف المستقبلة عن طريق الاستنتاج من الحقائق المعروفة عن النظام فى الوقت الحاضر، ثم تجميع كل البيانات والمعلومات المتوفرة عن الوضع الحالى لنظام التعليم، وموارده الحالية والمتوقعة، كل هذا من أجل محاولة تكوين صورة مستقبلة لهذا النظام فى إطار فلسفة الدولة ذاتها(٥٠) .

ومن ناحية أخرى مازال نظام التعليم فى مصر عاجزا عن الوفاء بالمطالب الملقاه على عاتقه . فإذا كان هناك أفراد مازالوا محرومين من حقهم فى التعليم، فهذا الحرمان يعنى أن ظلما اجتماعيا واقع عليهم، ومع الظلم الاجتماعى لا تتحقق الديمقراطية فى التعليم، وبالتالى تحرم مجالات التنمية فى مصر من مشاركة هؤلاء الأفراد فيها بكفاءة واقتدار .

وإذا كانت السياسة التعليمية الجديدة فى مصر تؤكد على ديمقراطية التعليم، فإن الديمقراطية يجب أن تكفل لأبناء المجتمع المصرى فرص الالتحاق بالتعليم . ومن المبادئ الأساسية فى ديمقراطية التعليم أن يعطى أبناء الريف نفس الفرص والتسهيلات التعليمية التى تعطى لأبناء المدن . ولكن استقراء الواقع يشير إلى أن الفرص التعليمية متاحة بدرجة أكبر فى المناطق الحضرية عنها فى المناطق الريفية . ومن الأدلة على ذلك أن المدرسة فى الريف تعانى نقصا كبيرا فى الوسائل والخدمات التعليمية بأنواعها المختلفة، وبطء الاستجابة لمطالبها التعليمية . أما المدرسة فى المدينة، فى معظم الأحوال، فإنها تلقى عناية واهتماما كبيرا من المسئولين عن التعليم، ربما نظرا لقربها من هؤلاء المسئولين .

ولن تتحقق ديمقراطية التعليم إلا بإتاحة فرصة متساوية لمختلف البيئات المصرية للحصول على التعليم بأنواعه المختلفة . وهذا يتطلب من المسئولين عن التخطيط للتعليم فى مصر أن تكون الخدمات التعليمية المختلفة سهلة الوصول لكل البيئات فى الريف والحضر على السواء . وهذا يتطلب بدوره أن يحظى الريف بقدر مناسب لحجم سكانه من الخدمات التعليمية والبرامج المتنوعة والمناسبة للبيئات والاحتياجات الريفية .

علاوة على ذلك، إذا كانت الديمقراطية تستهدف توفير الحرية للأفراد فى هذا المجتمع، فإن الحرية لن تستقيم مع انتشار الأمية بمختلف أنواعها، وفى هذه الحال سوف يساء فهم الحرية الممنوحة للأفراد . فالجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء يشير فى تعداد عام ١٩٨٦ إلى أن النسبة العامة للأمية الأبجدية فى مصر ٤٩,٤٪، وأن نسبة

الأمية بين الذكور حوالى ٣٨٪، وبين الإناث حوالى ٦٢٪، وهذا يتطلب ضرورة إتاحة فرص التعليم المناسبة للأفراد. «فالدعامة الصحيحة للحرية إنما هى فى التعليم الذى يشعر الفرد بواجبه وحقه وبواجبات نظرائه وحقوقهم، والذى يشيع فى نفس الفرد الشعور بالتضامن الاجتماعى الذى يجعله حريصا على احترام حقوق نظرائه عليه ليحترم نظراؤه حقوقه عليهم»[٥١].

وإذا كان النظام التعليمى الحالى فى مصر عاجزا عن الوفاء بمطالب المجتمع المصرى فإنما يرجع ذلك إلى الظروف المجتمعية والتاريخية التى مر بها هذا النظام. فقد كان التعليم قبل ثورة يولية ١٩٥٢ قاصرا على بعض الفئات دون البعض الآخر. «فكانت القلة التى تستطيع دفع المصروفات هى التى تجد أبواب التعليم أمامها مفتوحة على مصراعيها، فتأكدت ارستقراطية التعليم، وانعدم تكافؤ الفرص التعليمية. وبالتالى كان التعليم ميزة اجتماعية أكثر منه حق من حقوق كل فرد. ولذا تركزت مشكلات التعليم قبل الثورة فى عدم توفر التعليم أصلا لكل راغب فيه»[٥٢].

ثم قامت ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ وأحدثت تغييرات فى القوى السياسية والاجتماعية والفكرية التى كانت موجودة فى المجتمع المصرى آنذاك. ولكن الثورة ورثت فى نفس الوقت «نظاما تعليميا جائرا، يغلب عليه القصور والجمود وعدم تكافؤ الفرص، والبعد عن واقع الحياة المصرية ومطالبها الجديدة»[٥٣].

وكان على الثورة وهى ترسم معالم المجتمع المصرى الجديد أن تشتق فلسفتها وسياستها التعليمية فى إطار تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بمعناه الواسع،وأن تربط السياسة التعليمية بواقع الحياة التى يعيشها المصريون،وبمطالبها الجديدة المتجددة.

لكن وبدلا من أن تتفرغ القيادة الوطنية لقضايا مصر الداخلية آنذاك، وعلى رأسها قضية التعليم، إلا أنها شغلت نفسها بقضايا خارجية تمثلت فى اتجاههم السياسى نحو مؤازرة قضايا الاستقلال والتحرر فى أفريقيا والعالم العربى، والدعوة إلى القومية العربية. وفى سبيل ذلك خاضت مصر حروبا استنفذت من مواردها الاقتصادية الكثير، مما عطل مسيرة التعليم. وكان لذلك بطبيعة الحال آثاره السلبية على نظام التعليم والسياسة التعليمية فى مصر[٥٤].

علاوة على ذلك، عندما حدث تخطيط للتعليم فى أوائل العقد السابع من هذا القرن العشرين، فإن هذا فى حدذاته يمثل تغييرا تربويا. لكن الذى حدث أن التخطيط للتغيير

أخفق فى تحقيق المستهدف منه، لعدم تأييد ومشاركة المستويات الإدارية المختلفة فيه. فإذا أريد إحداث تغييرات تربوية، فلابد أن تحظى بتأييد ودعم القيادة السياسية من أجل نجاحها واستمرارها. وهذا التأييد، خاصة من جانب رئيس الدولة، يجب أن يفوق شكله الرسمى أو القانونى. بمعنى أن القيادة يجب أن تظهر اهتماما بالتغيير وتقوده، بحضورها المؤتمرات والندوات وزيارة المدارس، واستخدام تأثيرها ونفوذها على وسائل الإعلام للتأكد من أن رسالتها الداعية إلى التغيير قد وصلت إلى كل أفراد المجتمع.

غير أن مشاركة القيادة وحدها لا تكفى. إذا يجب أن تكون هناك مشاركة فعالة من المستويات الإدارية الدنيا، من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. وباستقراء الواقع يلاحظ أنه قلما تكون هناك مشاركة من جانب هذه العناصر، اللهم إلا فى بعض الأمور البسطة، مثل المشاركة فى حضور اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

وعلى الجانب الآخر يجب أن تكون هناك مشاركة من جانب المجتمع فى إحداث التغيير التربوى على كل المستويات. وهنا تظهر أهمية استخدام وسائل الإعلام فى إعلام المجتمع بالمطالب التعليمية، وبالتغييرات المطلوبة فى النظام التعليمى للوفاء بهذه المطالب، وإثارة اهتمام المجتمع بهذه المطالب، وإعطائه الإحساس بضرورة المشاركة فى حل مشكلات المجتمع وعملية اتخاذ القرار.

لكن من يستقرئ الماضى والحاضر سوف يلحظ أن التخطيط للتغيير فى مصر يمثل فى الأغلب الأعم استجابة لأزمة. والمخططون فى هذه الحال مضطرون للاستجابة للأزمة مهما كانت طبيعتها، بدلا من العمل على أساس التوقع. وهم فى ذلك أشبه بالقائد العسكرى الذى يضطر للحرب فى زمان ومكان مناسبين للعدو.

فالمدارس والجامعات المصرية منذ سنوات تئن بما فيها ومن فيها، فتحت الأبواب على مصراعيها تحت شعار العلم للجميع. والعلم الذى أريد تقديمه للجميع ليس علما حقيقا، بل سلعة خدمية انتهت مدة صلاحيتها. ولو يراد الخير حقا لمصر، لابد من بذل الجهد فى سبيل أن يتم هذا العمل وفق الحد الأدنى للمواصفات المعروفة لمعاهد التعليم.

وإذا كان التخطيط هو اتخاذ قرارات حالية فى ضوء التأثيرات والاحتياجات المسقبلة(٥٥)، فلماذا تخرج وزارة التعليم عن القواعد المنطقية لتخطيط التغيير؟ الوزير يقرر أنه سيتم زيادة أعداد المقبولين بالجامعات المصرية العام القادم مطمئنا بذلك طلاب

الدفعة المزدوجة، فهل جاء قرار الوزير نتيجة تقدير احتياجات التنمية فى مصر من القوى العاملة؟

ومن المعروف أن وزير التعليم وزير ضمن مجموعة و زراء برأسهم رئيس وزارة يريد أن يخرج بالبلاد من أزمتها الاقتصادية، والوزراء يعلمون أكثر من أى فرد فى الدولة أن البشر هم عماد الاقتصاد ومحوره، وأن الكوادر الفنية المؤهلة هى التى تسير بالتنمية إلى الآفاق المرجوة.

والوزير يعلم أن الدولة لديها خطة تنمية، وبالتالى فهى لابد مقدرة كم من الكوادر الفنية تحتاجها قطاعات العمل المختلفة عاما بعد عام، وبناء على ذلك يتم قبول كذا وكذا من الطلاب فى كلية كذا وكذا. فإذا كان الوزير قد أعلن أن وزارة التعليم ستقبل كذا من الطلاب، فإن هذا يكون وفقا لتقديرات الخطة، لأن كلامه لابد أن يكون قولا فصلا لا هو بالهزل (٥٦).

وباختصار وحتى يستطيع المجتمع المصرى السير إلى الأمام بخطى ثابتة، فإنه فى حاجة إلى نظام تعليمى يساعده على مواجهة تحديات المستقبل. وهذا يتطلب بدوره ضرورة مراجعة النظام التعليمى من آن لآخر، وإحداث التغييرات التربوية المطلوبة. ولتحقيق ذلك، لابد من العمل على ثلاث جبهات:

١- تخطيط التغيير بصورة مترابطة وليس بصورة متقطعة، مع الاخذ فى الاعتبار تأثير التغييرات المقترحة على النظام التعليمى ككل. والتغيير فى المستقبل يحتاج إلى ربط ما يتم تخطيطه بما حدث فى الماضى، لمعرفة اتجاهات التغيير التى كانت سائدة آنذاك والخروج بدروس مستفادة منها.

٢- تأسيس إدارة للتغيير تكون مسئولة عن إحداث التغيير التربوى ، بعد دراسة خبرات الماضى، وتحديد ما يتطلبه الحاضر والمستقبل من النظام التعليمى. وهذه الإدارة يجب أن تكون على وعى بأهداف التغيير وأبعاده وخطواته وإجراءاته، مما يجعلها جزءاً من كيان التغيير ذاته.

٣- زيادة معدلات البحث والعمل من أجل تحسين وتطوير النظام التعليمى. ولكى يحدث التطوير، فلابد من حدوث التغيير. ولكى يؤدى التغيير إلى إحداث تطوير حقيقى، فلابد من وجود موافقة عريضة على المبادىء التى تقف وراء الخدمة التعليمية، وفهم متزايد للعمليات التى تحكم الإدارة الفعالة للتغيير.

ب- ما التغيرات التى حدثت فى النظام التعليم المصرى والتى استهدفت الوفاء بالمطالب الملقاة على عاتقه؟

منذ أكثر من قرنين من الزمان والسياسة التعليمية فى مصر فى تغير مستمر. فقد أدخل محمد على نظاما حديثا للتعليم فى مطلع القرن التاسع عشر(٥٧). وفى عام ١٨٦٨، أصاغ على مبارك فلسفة تربوية قامت على أساس أن التعليم حق لجميع طبقات المجتمع المصرى (٥٩). وفى عام ١٨٨٠، صدر مشروع قومى للتعليم استهدف المزج بين المواد النظرية المواد العملية (٦٠). وفى عام ١٩٢٣ نص الدستور الصادر آنذاك على إلزامية التعليم لكل الأطفال المصريين (٦١).

واستمرت السياسة التعليمية فى التغير بصورة سريعة، حيث أنشئت المدارس النموذجية، وطبقت فكرة توحيد التعليم فى المرحلة الأولى على يد إسماعيل القبانى عام ١٩٤٠ حينما جعل التعليم حقا لجميع الأطفال من سن السادسة إلى الثانية عشرة إلزاميا ومجانا. وفى عام ١٩٤٥ أنشئت الجامعة الشعبية مستهدفة نشر الثقافة الشعبية. وفى عام ١٩٥٠ صدر قانون مجانية التعليم الثانوى. واكتملت مظلة المجانية عقب ثورة يوليه ١٩٥٢ لتشمل التعليم العالى والجامعى عام ١٩٦٢(٦٢). وبصدور دستور ١٩٧١، نص على أن التعليم حق تكفلة الدولة وتشرف عليه، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية، ومجانى فى شتى مراحله، وأن محو الأمية واجب وطنى تجند له كل طاقات الشعب، وأن التربية الدينية مادة أساسية فى مناهج التعليم العام (٦٣). وفى عام ١٩٧٢، بدأت مصر فى تجريب فكرة التعليم البوليتكنيكى لمواكبة عصر التصنيع وربط المحتوى الدراسى بالتقدم التكنولوجى. وفى عام ١٩٧٧ ، انشأت مصر نظام المدرسة الشاملة بهدف تشجيع الدراسة التطبيقية وتعليم الطلاب بعض المجالات الفنية فى مرحلة مبكرة(٦٤). وفى عام ١٩٧٨ ، بدأت مصر فى تجريب فكرة التعليم الأساسى من أجل تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من المهارات والمعارف التى تساعدهم على استكمال تعليمهم فى المراحل العليا أو مواجهة الحياة بعد مرحلة التعليم الأساسى (٦٥).

وفى عام ١٩٨١، حدثت تحولات جذرية فى السياسة التعليمية، حيث تقرر تعميم التعليم الأساسى على كل المدارس الابتدائية والإعدادية فى مصر، ومد الإلزام لتسع سنوات من ٦-١٥ سنة ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية واعتبارهما مرحلة التعليم الأساسى.

وفى عام ١٩٨٥، وضعت استراتيجية متغيرة للتعليم روعيت فيها الجوانب الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم. وفى عام ١٩٨٧، وضعت استراتيجية أخرى للتعليم فى ضوء المتغيرات المؤثرة فى تخطيط مستقبل التعليم، وهى الجوانب الاقتصادية والسياسية والعلمية والسكانية (٦٦). وفى عام ١٩٨٩، وضعت استراتيجيتان للتعليم: إحداهما للتعليم قبل الجامعى، والأخرى لتعليم العالى والجامعى.

وفى عام ١٩٩١، وضعت استراتيجية جديدة للتعليم تم التأكيد فيها على ن التعليم يرتبط ارتباطا جوهريا بالأمن القومى، وأن الإنسان هو محور التنمية، وأن تنمية الأفراد هى أساس نهضة الأمم. وأكدت على ضرورة إعداد أجيال من المنتجين القادرين على تطوير المجتمع المصرى وفقا لطبيعة العصر، واحتياجات سوق العمل (٦٧).

جـ- ما مدى نجاح التغييرات التى حدثت فى نظام التعليم المصرى؟

إن دراستنا لواقع التعليم المصرى وماضيه تبرز عددا من المؤشرات والدلائل التى توضح أن التعليم فى تطوره كان يعيش فى حالة انفصام عن مفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحله. فالتعليم فى مصر حتى مطلع القرن التاسع عشر كان يصطبغ فى مجمله بالصبغة الدينية بالصورة المتدنية التى وصلت إليها فى أواخر العهد العثمانى، وكان ذلك معناه أن ذلك التعليم كان يعيش فى إطار وحدة فكرية تعطى للثقافة وحدتها وترابطها، على الرغم مما كان يدل عليه هذا النمط من جمود وتخلف، ذلك أن من شأن هذه الوحدة أن تحدد الهدف، وتحدد بالتالى الوسائل الكفيلة بالوصول إلى هذا الهدف.

وعندما أنشأ محمد على نظاما جديدا للتعليم يسير وفق النمط الغربى الحديث، سواء فى شكله أو محتواه، مبقيا على النمط السابق الذى كان قائما ومتمثلا فى الأزهر وما سار على دربه من المساجد الكبرى، أيضا بشكله ومحتواه، بدأ المجتمع المصرى ينفلق إلى شطرين متباينين، أحدهما ظل فى شرنقة النظام التقليدى لا يرى بل لا يريد أن يرى ما يحدث على الجانب الآخر، والثانى لا يحمل لهذا أى قدر من الاحترام والتقدير رافضا إياه ولافظا لكل ما يدعو إليه ويحدث بداخله، متطلعا إلى الجانب الآخر من البحر الأبيض المتوسط. وبين هذا وذاك أخذ التعليم المصرى يشد من جانبيه (٦٨).

فقد أوجد محمد على فى مصر نظامين للتعليم، يعيشان جنبا إلى جنب. «أحدهما يتصل بروح الأمة وتاريخها وجهودها الثقافية الماضية، ولكنه كان يعيش فى عزلة عن

تيارات الحياة الحديثة، وينظر إلى الوراء ليستمد من الماضى سبب وجوده ومادته وأساليبه ونظمه. والثانى يتطلع إلى المستقبل، ولكنه نظام مفروض على الأمة، منقطع الصلة بماضيها الثقافى والاجتماعى، لا يمس منابع الحياة الروحية فيها، نظام يقوم على ثقافة مستوردة لم تشترك العقلية المصرية فى إنتاجها، ولم ترتبط بعواطفها ومثلها العليا»(٦٩).

ولو أراد محمد على تطويرا حقيقيا للتعليم فى مصر لبدأ عملية التغيير من التعليم فى الأزهر، لأن السياسة التعليمية لأية أمة ينبغى أن تنبع من تراثها، وأن تكون مظهرا حيا لما تعتنقه هذه الأمة من قيم وتقاليد ورثتها عن الماضى. وحين ابتعد محمد على عن التعليم فى الأزهر بعد عن روح الأمة المصرية وتقاليدها.

وكانت النتيجة الطبيعية لهذه السياسة التى انتهجها محمد على فى التعليم هى الانهيار فى نهاية فترة حكمه. لذلك يمكن القول بأن نظام التغيير والتطوير الذى أحدثه محمد على كان من الممكن أن يأتى بنتائج أفضل وأجدى على مصر «لو أنه جاء نتيجة للنمو الطبيعى للتقاليد المصرية، أو أنه نبع من تاريخهم وتقاليدهم التعليمية والتربوية، حتى يكون حاضر المصريين نموا طبيعيا ناتجا عن ماضيهم المجيد» (٧٠).

وبعد وفاة محمد على، بدأ النظامان التعليميان (النظام الدينى والنظام المدنى) يتوزعان بين قوتين صارعت كل منهما ضد الأخرى من أجل التسيد على العقلية المصرية. القوة الأولى كانت إنجليزية، والأخرى فرنسية. واستطاعت القوة الأولى أن تكسب الكثير بحكم ما كان لها من السلطان السياسى والاحتلال العسكرى. ولاقت القوة الثانية تجاوبا لدى مصريين كثيرين، ربما نكاية فى النفوذ الإنجليزى، وربما تعلقا بشعارات الحرية والإخاء والمساواة التى كانت فرنسا تمنى بها الشعوب الأخرى التى كانت تقع خارج دائرة نفوذها أو احتلالها (٧١).

وبعد الحرب العالمية الأولى، بدأت قوة ثالثة تبرز على المسرح العالمى، وهى قوة الولايات المتحدة الأمريكية. وكان لهذا القوة تأثير كبير على التربية المصرية بطريقة مباشرة، وذلك من خلال الرواد الأوائل للتربية الحديثة فى مصر أمثال إسماعيل القبانى ومحمد فؤاد جلال وغيرهما. فقد اطلع القبانى على تجارب المربين الأمريكيين التربوية، وأعجب واقتنع بها، فبذل جهودا كبيرة للسير على منوالها فى مصر والاقتداء بها بحكم موقعه فى معهد التربية العالى للمعلمين الذى أنشىء عام ١٩٢٩، وأحيانا بحكم

السلطة التعليمية التى أتيحت له عندما تولى مسئولية وزارة المعارف، فطير البعوث، واستقدم الأساتذة والخبراء الأمريكيين، وحث تلاميذه على ترجمة بعض الكتب التى كتبها أصحاب أبرز مدارس الفكر الأمريكى المسماه بالفلسفة البراجماتية، حتى أصبح صوت هؤلاء يعلو على غيره من الأصوات فى ساحة التربية فى مصر.

ومما يؤكد سيطرة الفكر التربوى الأمريكى على العقل المصرى أنه فى الوقت الذى كانت تشهد فيه العلاقات السياسية بين مصر والولايات المتحدة أسوأ عهودها فى أوائل الستينيات، وبينما كانت الخصومة تتصاعد يوما بعد يوم على المستويات السياسية والعسكرية والاقتصادية بين مصر والولايات المتحدة، كان الفكر التربوى فى مصر يزداد تعلقا بالتربية الأمريكية، يستضىء بأفكارها، وينشد أفكارها وأهدافها. وكانت النتيجة تذبذبا فى فلسفة التخطيط للتغيير التربوى، وتخبطا فى إجراءاته وعملياته، ترك بصمات واضحة فى عملية إكساب التعليم والثقافة المصرية مزيدا من الانفصام والاغتراب عن البيئة والتربة المصرية. ولعل هذا يوضح سببا هاما من أسباب إخفاق التعليم فى مصر فى أن يواكب عمليات التغيير التى كانت تجرى على أرض مصر. فقد كانت القوانين والقرارات والأحداث تسير فى اتجاه سياسى واجتماعى واقتصادى متباين مع ما كان يقر فى العقول والقلوب التربوية التى كانت لها سلطة التعليم والتربية وإعداد المواطنين (٨٢).

علاوة على ذلك، فمن يستقرى التغييرات التربوية التى حدثت فى نظام التعليم المصرى طوال تاريخه الحديث سوف يسترعى انتباهه أن هذه التغييرات كانت تتم من أجل التغيير ذاته، لا من أجل إصلاح التعليم. والدليل على ذلك أن كل محاولة من محاولات التغيير التى حدثت كانت تتم فى إطار النظام التعليمى الذى كان قائما آنذاك، ولم تحدث التغييرات المطلوبة لضمان استمراريتها وتثبيت جذورها فى التربة المصرية، ولهذا تلاشت هذه التغييرات وصارت تاريخا فى نظام التعليم المصرى. كما أن هذه التغييرات لم تأت استجابة لمتطلبات التطور الذى تنشده مصر، مما جعل هذه التغييرات فى واد والنظام التعليمى فى واد آخر والمجتمع المصرى فى واد ثالث. فلكى تكون هذه التغييرات مسايرة للتطور ومستجيبة لدواعيه، فقد كان من المفروض أن يصاحب هذه التغييرات نظام تعليمى يتفق فى فلسفته ومناهجه ومقرراته وإدارته مع طبيعة الهدف أو الأهداف من هذه التغييرات، استجابة لاحتياجات المجتمع ومسئوليات المواطن نحو بناء مجتمعه.

وغاية القول أن انفصام التغييرات التى حدثت فى نظام التعليم المصرى عن مفهوم التخطيط للتغيير التبروى ومبادئه ومراحله هو وليد الظروف التاريخية المعقدة التى مرت بها مصر، وكذلك نتيجة التمزق الذى عاشته مصر منذ احتكاكها بالحضارة الغربية وبعد حصولها على الاستقلال. فقبل الاستقلال، «لم تكن الفلسفة الاجتماعية السائدة تمثل إلا رأى الأقلية، ولم تكن تستهدف إلا مصلحة الأقلية من الطبقة الحاكمة وأعوانها من الاستعماريين والإقطاعيين»(٧٣).

وبعد الاستقلال، يلاحظ قلة الثبات فى السياسة التعليمية، وارتباط التعليم بالسياسات المتغيرة. مما جعل التغيير فى التعليم يتم من أجل التغيير ذاته، بغض النظر عن مدى ملاءمته للوطن والمواطن. فى حين أن التغيير فى التعليم يجب أن يستند إلى فلسفة تخطيطية واضحة ومحددة تستمد من فلسفة الحياة التى يؤمن بها المجتمع، ومن تراث هذا المجتمع وقيمه ومثله العليا وتطلعاته، بحيث ينعكس هذا على الأهداف والأساليب والطرق والمعايير (٧٤).

لذلك ليس بمستغرب أن يكون التغيير الارتجالى سمة العمل فى معظم التغييرات التربوية التى حدثت. فالتغيير الذى يقر اليوم يعاد فينقض غدا. والدليل على ذلك أنه تقرر فى بداية العقد التاسع من هذا القرن العشرين مد الإلزام إلى تسع سنوات، وفى آخر العقد نفسه تقرر خفض الإلزام إلى ثمانى سنوات، بحجة وجود حشو وزيادة فى مقررات بعض سنوات التعليم الإلزامى. وفى هذه الآونة تعلو الأصوات وتنادى بضرورة مد الإلزام إلى تسع سنوات مرة أخرى، بحجة أن بعض مقررات التعليم الإلزامى فى حاجة للإسهاب والإطناب فى تناولها. فكيف يفسر هذا المد والجزر فى التعليم؟ وأغلب الظن أن الذى يحدث فى التعليم المصرى مرجعه عدم وجدو إطار مرجعى من الأهداف يتم فى حدوده التفكير لإحداث التغيير التربوى (٧٥).

د- ما أوجه القصورفى عملية التخطيط للتغيير التربوى؟

إن التخطييط للتغيير التربوى لا يمكن أن يتم ويطبق على الوجه الصحيح إلا إذا كان جميع المستويات الإدارية وجميع العاملين والمستفيدين من العملية التعليمية يدخلون عداد رجال التخطيط، وبحيث يدرك كل منهم أن عمله يمثل جزءا من نظام متكامل يتسم بالشمول فى مجموعه للوصول إلى غايته وأهدافه.

وباستقراء الواقع يلاحظ أن الأجهزة المسئولة عن التخطيط للتعليم ورسم سياساته فى

مصر هي: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، والإدارة العامة للخطة والمتابعة بوزارة التربية والتعليم، وإدارة الخطة التعليمية والتنظيم المدرسي التي هي إحدى إدارات الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، وأقسام التخطيط والمتابعة بالمديريات التعليمية.

وأول ما يسترعي الانتباه أنه رغم وجود أجهزة مركزية وأجهزة محلية للتخطيط مثلما تقضي الأوراق الرسمية بذلك، إلا أن الأجهزة المركزية مسئولة وحدها عن التخطيط للتعليم، بينما تتولى الأجهزة المحلية عملية التنفيذ. وتؤكد القوانين الرسمية المتعلقة بالتعليم العام والحكم المحلي ذلك.

ففي قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، تنص الفقرة الأولى من المادة الحادية عشرة على أن «تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة. وتتولي المحافظات العلمية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية..» (٧٦).

وإذا كانت المادة الثانية من القانون نفسه تنص على أن «... تشكل مجالس محلية للتعليم ولجان نوعية منبثقة عنها....» (٧٧)، فهذا لا يعني انفراد أو اشتراك هذه المجالس المحلية في عملية التخطيط للتعليم. ولكن كل ما تفعله هذه المجالس المحلية هو تقديم المقترحات وعلى الأجهزة المركزية أن تأخذ بها أو لا تأخذ.

وعلى الرغم من أن المادة الثالثة والستين من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الحكم المحلي رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ تنص على أن «تتولى الأجهزة المحلية للتخطيط بمعاونة الوحدات المحلية في وضع مشروعات خطط التنمية بها بما يحقق حسن استغلال الإمكانيات المتاحة للوفاء باحتياجات الجماهير وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية..» (٧٨)، فإن هذه ليست إشارة واضحة وصريحة على ضرورة انفراد أو اشتراك الأجهزة المحلية في التخطيط للتعليم بما يتفق والظروف المحلية.

وحتى عندما تقرر إنشاء سم للتخطيط والمتابعة في كل مديرية تعليمية والذى يختص باقتراح ودراسة المشروعات التنفيذية للسياسة التعليمية، ودراسة مشروعات القوانين والقرارات المنفذة لهذه السياسة، واقتراح التشريعات اللازمة والبرامج والمشروعات المتعلقة بتربية النشيء، يتضح من هذه الاختصاصات التي تباشرها أقسام التخطيط بالمديرية التعليمية أنها تنفيذية في غالبيتها رغم اشتراكها الجزئي في عملية

التخطيط. هذا مع العلم أنه يمكن النظر إلى عملية التخطيط هذه على أنها فى واقع الأمر تخطيط مركزى على مستوى المحافظة فى ضوء السياسة العامة للدولة. وإذا ما قورنت اختصاصات أقسام التخطيط والمتابعة بالمديرية التعليمية وجد أنها قريبة من اختصاصات الإدارة العامة للخطة والتابعة بوزارة التربية والتعليم، مع تغيير فى الألفاظ والمسميات. فمن اختصاصات الإدارة العامة للخطة والمتابعة: «اقتراح السياسة العامة للخطة التعليمية والتربوية، ودراسة مشروعات القوانين والقرارات المنفذة لها، ودراسة تقارير متابعة تنفيذ هذه المشروعات، ومراجعة الخطط التعليمية والتربوية واقتراح التعديلات عليها»(٧٩).

وجدير بالذكر أن تحقيق أحد هذه الأغراض أو بعضها أو كلها لا يكون من اختصاص جهاز واحد أو هيئة واحدة، بل يتطلب تعاون العديد من الأجهزة على المستويين المركزى والمحلى، وذلك لأن التخطيط فى حد ذاته ما هو إلا تنظيم للجهود المتعددة التى يقصد بها تحقيق هدف معين.

ولكن هناك شعار واحد سائد فى مصر، وهو شعار المركزية فى التخطيط واللامركزية فى التنفيذ. وهذا الشعار يعنى ببساطة أن المستويات العليا من الإدارة هى التى تخطط، أى تفكر وتقرر، بينما تتولى المستويات الدنيا من الإدارة التنفيذ. وحتى حرية التنفيذ الذى يترك أمره للمستويات الدنيا لا تكون حرية بالمعنى الصحيح إذا لم ترافقها حرية فى التفكير والقرار والتخطيط، أو على الأقل حرية المشاركة فيه، وإلا تتحول إلى غطاء لتخفيف الأعباء عن المستويات العليا من الإدارة (٨٠).

وهذا الشعار القائل بمركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ لا يتفق مع مفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحله، وذلك لأنه فى مثل هذه الحال يكون هناك إخلال بمبدأ المشاركة فى التخطيط، نتيجة تقرير المستويات العليا لكل شىء.

وعندما تكون المستويات العليا من الإدارة مسئولة عن كل شىء فى التخطيط، يؤدى ذلك إلى إحباط فى القوة الحيوية فى نظام التعليم ذاته، وعدم نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المستويات الإدارية الدنيا. إذ أن تقرير المستويات الإدارية العليا لكل شىء بطريقة مستمرة مطردة لابد أن يحرم المستويات الدنيا من النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالسمئولية التى يتطلبها العمل المسند إليهم. مما يجعلهم بعد قضائهم بضع سنين فى عملهم عاجزين فى كثير من الحالات عن معالجة المشكلات الخاصة بعملهم(٨١).

ومن ثم، فإن من إحدى نقاط الضعف الأساسية فى نظام التخطيط للتعليم فى مصر

أنه يبدأ من القمة، وقلما ينزل إلى أرض الواقع. وربما يكون هذا سبب فى أن المستويات الإدارية الدنيا غير مكترثة بالخطط التعليمية التى تأتى إليها من الوزارة. إذ يؤكد كثير من العاملين فى هذه المستويات الإدارية الدنيا أن هذه الخطط ذات طبيعة أوتوقراطية، ولا يسمح لأى فرد من هؤلاء العاملين بانتقادها أو اقتراح تعديلات عليها.

على ألا يفهم من ذلك أن هناك اعتراضا على المركزية فى التخطيط والإدارة. فالمركزية ضرورية فى أية دولة من أجل التنسيق وتنظيم المعلومات والموارد البشرية والمادية والقرارات المتعلقة بالنظام التعليمى، حتى يمكن حل المشكلات التربوية التى توجد داخل المؤسسات التعليمية وخارجها (٨٢).

ويرى كاندل Kandel أن هناك عاملين يحددان طبيعة الإدارة: نظرية الدولة، ونظرية التعليم السائدة فيها، ويصعب الفصل بين هاتين النظريتين، خاصة من الناحية الإدارية. فحينما تكون نظرية الدولة قائمة على أساس احتكار كل شيء، تقوم نظرية التعليم فيها على أساس المركزية فى الإدارة. وفى هذه الحال، يكون هدف كلتا النظريتين صب أفراد المجتمع فى بوتقة واحدة شكلا ومضمونا. وعلى العكس من ذلك تماما، حينما تكون نظرية الدولة قائمة على أساس عدم التدخل فى شئون المحليات، إلا إذا دعت الضرورة، تقوم نظرية التعليم فيها على أساس اللامركزية فى الإدارة. ومن ثم، تهدف النظريتان إلى إتاحة الفرصة للمحليات لتحمل المسئولية فى إدارة شئون التعليم فى بيئاتها تخطيطا وتنظيما وتمويلا وإشرافا ورقابة الخ (٨٣).

ويتضح من ذلك أن طابع الإدارة التعليمية لا يمكن عزله عن طابع الإدارة السائد فى الدولة. إذ تتأثر الإدارة التعليمية فى البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة، «من حيث ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة» (٨٤).

وعلى هذا الأساس، فإن الارتباط بين التعليم والحكومة فى مصر ارتباط عريق يمتد بطول التاريخ المصرى نفسه، وكانت الإدارة التعليمية جزءاً من المناخ الإدارى العام. ففى مصر الفرعونية، كان الفرعون معبودا، ومن ثم كان يجب أن يكون مركز الحياة، وموجه الأمور وراعيها، وكان على الكل أن ينحنى لهذه السلطة المركزية.

وكان هناك سبب آخر لهذه المركزية، وهو أن الفرعون كان يسوس أمور الدين وأمور الدنيا، وكان يقود معركة مصر الأزلية مع نهر النيل فى كل سنة، ليحصل على أكبر خير

منه لمصر والمصريين، ويتجنب شره، ويجنب مصر هذا الشر، حيث كان فيضان النيل يهلك الحرث والنسل (٨٥).

وإذا كان فرعون مصر حاكما دينيا وحاكما مدنيا وقائدا لمعركة ترويض النيل، فإنه لا عجب فى أن تكون الإدارة العامة فى مصر إدارة مركزية.

فبالمركزية استطاع محمد على تكون امبراطورية، وبالمركزية تم بناء القناطر الخيرية والسد العالى وسد أسوان وسد إسنا وسد فارسكور وسد دمياط وسد رشيد. وبالمركزية تم عبور خط بارليف وتحرير سيناء، وبالمركزية حفرت قناة السويس.

وإذا كانت هناك أسباب حضارية ودينية وسياسية وتاريخية دعت إلى هذه المركزية، فإن هذه الأسباب ذاتها قد زالت. أما الآن، فإن فى مصر تعددية، ففيها مسلمون وفيها مسيحيون ويهود وشيوعيون إلخ. كما أن الحاكم لم يعد هو الذى يحكم وحده أو يسوس الأمور وحده، فبجواره ما يقرب من أربعة عشر أو خمسة عشر حزبا يعمل الحاكم حسابا لها، مهما قيل عن الوزن النسبى لهذه الأحزاب، وعن مدى علاقتها بالشارع المصرى. لذلك فمن الغريب حقا أن المركزية المطلقة تكاد أن تكون هى السائدة الآن.

الخطوة الرابعة: ماهية تنظيم التغيير التربوى ومعوقات هذا التنظيم

التنظيم والإدارة ليسا غاية فى حد ذاتهما، بل هما وسيلة لغاية، وهى تحقيق أهداف المجتمع الذى تتوقف درجة كفاءته وفاعليته على درجة كفاءة وفاعلية التنظيم والإدارة فيه. والمجتمع فى هذه الحال يكون كالجسد الذى تتحدد درجة فاعليته القصوى بدرجة فاعلية كل عضو من أعضائه.

فإذا استطاع المجتمع اختيار نوع ونمط التنظيم والإدارة المناسب لتحقيق أهدافه التعليمية وإذا قام هذا المجتمع بتحديد الادوار التنظيمية والإدارية لتحقيق تلك الأهداف بوضوح ودقة، بما فى ذلك إجراءات تحقيق تلك الأهداف، واختيار الأفراد الذين سوف يحققونها وتدريبهم، بما يكفل تحقيق تلك الأهداف بالكفاءة المطلوبة، وإذا ما تم كل ذلك، يكون التنظيم والإدارة من عوامل صنع المجتمع الكفء والفعال (٨٦).

ويفهم من ذلك أنه أينما يكون هناك تنظيم تكون هناك إدارة، والعكس صحيح. فالإدارة بالنسبة للتنظيم، أو التنظيم بالنسبة للإدارة، كالجلد بالنسبة للجسم. فإذا كان التنظيم هو تجميع للجهود البشرية فى تنسيق منظم وفعال لتحقيق النتائج المرغوبة،

تكون الإدارة هى ذلك الجزء من النشاط الكلى الذى يختص بتكوين التنظيم والمحافظة عليه لتحقيق أهداف التعليم (٨٧). وهذا يتطلب بدوره ضرورة التنسيق بين التنظيم والإدارة. وليتحقق هذا التنسيق، يجب أن تكون لدى الإدارى الكفاية الإدارية، حتى يستطيع رؤية وإدراك أبعاد العلاقات بين أفراد التنظيم، وتحديد المهام والأعمال، وتقسيم العمل اللازم للإنجاز التنظيمى (٨٨).

علاوة على ذلك، هناك شرط مهم للتنظيم إذا تحقق يضمن بذلك جودة التنظيم وبقائه. وهذا الشرط أن يكون له هدف عام. وهذا الهدف العام يجب أن يعترف به كل فرد مشارك فى التنظيم (٨٩).

وهذا الهدف العام يجب أن يحدد للتنظيم بدلا من أن يخلقه التنظيم نفسه، وأن يوضح ويوضع فى السياسات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. وتتحدد الأهمية القصوى للتنظيم فى قدرته على ترجمة الهدف العام الموكل إليه، وتوضحيه وتطبيقه. وهذا يتطلب بدوره ضرورة الوقوف على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تكمن وراء وجود التنظيم، وعلى أهداف وأمانى المجتمع المطلوب من التنظيم المساعدة على تحقيقها (٩٠).

وعندما يخفق التنظيم فى تحقيق المهمة الموكلة إليه، يكون تغيير التنظيم ضرورة حتمية. والتغيير وظيفة إدارية فى المقام الأول. وإحداث هذا التغيير قد ينبع من داخل التنظيم ذاته أو من خارجه. والتغيير قد يأخذ شكل إجراء تحسينات أو تعديلات على الهدف أو الأهداف الموضوعة للتنظيم، أو قد يكون التغيير من أجل التوافق مع الأهداف والتحديات الجديدة التى تواجه المجتمع (٩١).

وترى كانتر Kanter أن التغيير التنظيمى يعاق بالتقسيم Segmentation والذى ينقسم التنظيم فى ظله إلى أقسام ومستويات، لكل منها قائمة طويلة بالمسئوليات والاختصاصات، وأن تكون المعلومات التربوية المطلوبة لتغيير التنظيم سرية بدلا من أن تكون سهلة الحصول عليها ويتداولها جميع العاملين فى حق التعليم(٩٢).

كما أن التنظيم البيروقراطى يمثل أحد معوقات التغيير التنظيمى (٩٣) . ففى هذا النمط التنظيمى يصدر القرار من شخص واحد، أو من قلة، ويوجه إلى الكثرة وعليهم تنفيذ القرار دون مناقشته، وغالبا ما يكون من أعلى الى أسفل. وبالتالى فإن أى تغيير على البنية التنظيمية يمثل تهديدا لمكانتهم. مما يدفع هذا الشخص أو هذه القلة إلى

معارضة ومقاومة التغيير التربوى والتغيير التنظيمى.

ومن وجهة نظر أسلوب النظم System Approach لا يحدث التغيير التنظيمى عندما يكون هناك عدم توازن بين الدوافع للتغيير ومعوقاته. والدوافع قد تكون داخلية على التنظيم أو البيئة التنظيمية. ويحدث التغيير بالتالى فى حالة تحقيق التوازن (٩٤).

فالعوامل التى تدفع للتغيير على مستوى الأفراد: الالتزام بالتجديد، والبحث عن فرص أفضل لتحسين المكانة الاجتماعية. أما العوامل التى تؤدى إلى التغيير على مستوى المجتمع أو داخل النظام الاجتماعى: المشكلات المرتبطة بالتنوع فى البيئات والطبقات الاجتماعية، الرغبة فى تنوع الأهداف، التغيير فى القيادة.

أما معوقات التغيير على مستوى الأفراد: الخوف من التغيير فى ظروف العمل، الخوف من الفشل، عدم فهم أو إدراك الحاجة إلى التجديد، الرغبة فى الاستقرار. ومن معوقات التغيير داخل النظام الاجتماعى: التغيير يمثل تهديدا للسلطة، الخوف من حدوث صراع مع البيئة، نقص المعلومات أو الدوافع للتغيير، الرغبة فى المحافظة على الروابط الاجتماعية الموجودة.

ونتيجة لهذا التضارب، يرى فولان Fullan أن التغيير التربوى والتغيير التنظيمى فى بعض الأحيان يكون مجرد مجهود رمزى ليبدو أنه تجديد، أو مجرد استجابة لضغوط المجتمع، أو للحصول على مزيد من الدعم المالى (٩٥).

وبناء على ذلك، فإن العامل المحدد لتغيير البنية التنظيمية يجب أن تكون الطبيعة المتغيرة لعملية التنظيم ذاتها. فالبنية هى المركبة Vehicle أو الأداة Instrument للقيام بعملية التنظيم. وبالتالى يجب ألا تخضع للتغيير المستمر، ولا للتغيير السريع. فالتغيير المستمر للبنية قد يؤدى إلى الإحباط فى العمل (٩٦). والتغيير السريع لها يؤدى إلى عدم فهم كثير من المشاركين فى التغيير التربوى لأهداف التنظيم (٩٧).

ويستنتج من ذلك أن التغيير فى البنية التنظيمية لأى تغيير تربوى هو علم وفن. فالتغيير علم من حيث أنه يتطلب قدرة على فهم العوامل والمهارات اللازمة لتطبيق التغيير. والتغيير فن عندما يعرف التوقيت المناسب لإحداث هذا التغيير. وكيفية إحداثه.

وبتوافر العلم والفن، يمكن إحداث التغيير أو التغييرات المطلوبة فى البنية التنظيمية، سواء لمواجهة المتطلبات المجتمعية الجديدة الملقاة على عاتق النظام التعليمى ، أو للتفاعل

مع المطالب القديمة بصورة أكثر فاعلية.

الخطوة الخامسة: علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم تنظيم التغيير التربوى ومعوقاته

يرى چوزيف ب. جياكنتا Joseph B Giacquinta أنه إذا أريد إحداث التغيير التربوى، فإن هناك نوعين من التغيير يمكن أن يحدثا داخل أى تنظيم للتغيير التربوى: أحدهما يطلق عليه تغيير فى التنظيم Change in Organization ، والآخر يسميه تغيير التنظيم Change Of Organization . فالأول يشتمل على التغييرات المقصودة فى الإجراءات التنظيمية. بينما يشتمل الثانى على التغييرات المقصودة فى الأهداف(٩٨).

وباستقراء الواقع التعليمى المصرى، يلاحظ أن التغييرات التى حدثت وتحدث تنتمى فى معظمها إلى النوع الأول، أى إلى التغيير فى التنظيم. فقبل ثورة يولية ١٩٥٢، لم يكن هناك «تنظيم إدارى ثابت لوزارة المعارف، بل لم يكن هناك نظام سياسة مرسومة للتنظيم الإدارى، ولم تتحدد اختصاصات الإشراف علي التعليم. وحتى التشكيل الإدارى لديوان الوزارة، لم يكن له نظام ثابت يؤدى إلى الاستقرار فى العمل. بل إن بعض الإدارات داخل ديوان الوزارة كانت تلغى ثم يعاد إنشاؤها فى فترة تالية» (٩٩).

ومع قيام ثورة يوليه ١٩٥٢، ومع اتجاه الوزارة إلى التوسع فى تطبيق اللامركزية فى الإدارة التعليمية، لإشراك السلطات التعليمية المحلية فى إدارة السياسة التعليمية، فد كان متوقعا أن يكون تنظيم وزارة التعليم متمشيا مع الاتجاه نحو التوسع فى تطبيق اللامركزية، وأن يعكس تنظيمها وعلاقاتها مع المديريات التعليمية روح التغيير الجديد. «ولكن الذى حدث أن الوزارة نظمت نفسها أولا وركزت فى يدها كل شىء.. . ثم اتجهت بعد ذلك إلى تنظيم مناطقها ومديرياتها التعليمية. مما أدى إلى عدم الوضوح بين مسئوليات هذه المديريات كأجهزة إقليمية وبين مسئولية الوزارة كجهاز مركزى على المستوى القومى. بل ولم يحالف الوزارة النجاح فى تنظيم جهازها المركزى على المستوى القومى. إذ أنها عمدت إلى تقسيم إداراتها بين أجهزة لتخطيط التعليم فى مراحله المختلفة وأجهزة أخرى لمتابعته» (١٠٠). وحتى عندما تم توحيد أجهزة التخطيط والمتابعة فى جهاز واحد تحت اسم جهاز التخطيط والمتابعة، أغلب الظن أن هذا التغيير الذى حدث كان تغييرا شكليا وليس جوهريا. بمعنى أنه تغيير من نوع "in" وليس "of".

فعمل جهاز التخطيط مازال منفصلا عن عمل جهاز المتابعة رغم أنهما ضمن جهاز واحد.

علاوة على ذلك، فإن التغييرات التى أحدثتها وزارة التعليم لم تشتمل على تغيير الأدوار ومكانة الأفراد داخل التنظيم. والتغييرات التنظمية لابد أن تشتمل على توقعات جديدة من كل دور داخل التنظيم. وهذا يتطلب فى حد ذاته إحداث تغييرات أساسية فى الأفراد وفى أدوارهم. ولكن ما حدث ويحدث فى مصر عبارة عن عملية معقدة. بمعنى أن استقراء الواقع والماضى يشير إلى أن الأدوار داخل التنظيم تؤدى تحت ضغط البيروقراطية والتنظيم البيروقراطى. وعلى افتراض أن الأفراد لديهم فهم واضح للمطلوب من الوظائف التى يشغلونها، لكن التنظيم البيروقراطى يحول دون قيامهم بالمأمول منهم. وتجربة اللامركزية التى طبقتها وتطبقها مصر تدل على عدم نجاح التنظيم فى عملية التغيير، للأسباب الآتية:

١- فرغم توزيع المسئوليات الإدارية التعليمية بين مديريات التربية والتعليم ومجالس المدن والمجالس المحلية ووزارة التربية والتعليم، إلا أن هذا التوزيع يخضع للتنظيم البيروقراطى فى الإدارة. على سبيل المثال، أخضع قانون الحكم المحلى رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٥ كل مجلس محلى فى درجة أدنى لرقابة المجلس فى المستوى الأعلى منه، وجعل لكل مجلس فى مستوى أعلى حق الاعتراض على قرارات المجلس المحلى فى المستوى الأدنى [١٠١].

٢- كل محاولة من محاولات إعادة تنظيم ديوان وزارة التربية والمديريات التعليمية تتسم فى الغالب بالعشوائية، ولا تتم بناءً على تخطيط شامل يحقق الأهداف المنشودة من وراء إعادة التنظيم. والدليل على ذلك أن الأسباب التى أدت لإعادة التنظيم فى عام ١٩٣٩ هى نفسها التى أدت إلى إعادة التنظيم أعوام ١٩٥٥، ١٩٦٠، ١٩٧٥، ١٩٧٩. وكانت أسباب التغيير واحدة استهدفت التوسع فى منح سلطات واسعة للمديريات التعليمية لتصبح صورة مصغرة لديوان الوزارة، بحيث تختص الوزارة برسم السياسة التعليمية والإشراف والتوجيه، وتترك التنفيذ للمديريات التعليمية.

٣- عمليات إعادة التنظيم تنصب على جانب واحد من جوانب التنظيم المتعددة، وهو الهيكل العام للوزارة، وتركز على الشكل دون المضمون. وبالتالى ينتهى التغيير دائما بمسميات وأشكال جديدة للتنظيم، بغض النظر عن محتوى تلك المسميات

والأشكال، دون الارتباط بتغيير جوهرى فى أساليب الأداء.

٤- الميل إلى النمطية فى التنظيم، دون إدراك لاحتياجات وظروف المناطق المحلية. ومن هنا يتجاهل التغيير حقيقة أساسية، وهى أن لكل مديرية وإدارة تعليمية ظروفها ومشكلاتها الخاصة التى تجعلها متميزة عن غيرها، وتكون النتيجة أن المديريات لا تستطيع اتخاذ القرارات المناسبة لطبيعة وظروف بيئتها. كما أنها لا تستطيع أن تنشىء مشروعات تعليمية تنبع من البيئة أو تناسب ظروفها، ولا تستطيع التجريب بما يفيد التعليم نفسه. فلذلك مرهون دائما بموافقة الوزارة.

وتجربة اللامركزية حدثت فى مصر، فهل نتج عنها حدوث تغييرات فى العلاقات والبنية والبرامج التعليمية والمناهج. فالعلاقات والبنية يطلق عليهما «تغيير التنظيم» -of-، أما البرامج والمناهج فيطلق عليهما «تغيير فى التنظيم» -of-، أما البرامج والمناهج فيطلق عليهما «تغيير فى التنظيم» -in-.

هل العلاقات بين وزارة التعليم والأجهزة المحلية تغيرت فى إطار من المشاركة؟ وهل حدثت تغيرات فى قيمة المشاركة، وفى أسبابها، ومن يشارك، وفيما يشارك، وكيف يشارك؟ هل شارك المواطنون وأولياء الأمور والطلاب والمعلمون ومديرو المدارس والإدارات والمديريات التعليمية فى اتخاذ القرار؟

إن استقراء اللوائح والقوانين المنظمة للعملية التعليمية والحكم المحلى فى مصر يشير إلى ضرورة حدوث مشاركة. ولكن كيف المشاركة يظل سلبيا - فليست هناك سلطة للمواطنين وأولياء الأمور والطلاب فى العملية التعليمية، وليست لديهم القدرة على التأثير فى نوع التعليم الذى يقدم. وربما تكون هناك مشاركة من جانب بعض هذه العناصر فى مجال الآباء والمعلمين. لكن هذه المشاركة لا تمس جوهر العملية التعليمية، أى اتخاذ القرار. وبدون المشاركة فى هذا الجانب، تكون المشاركة شكلية. وفى مقابلة مع بعض هذه العناصر، أوضحوا أنهم أشبه بالجياد التى يقودها السايس، وأوضح مديرو المدارس بأنهم يترقبون اللحظة التى يغادرون فيها المدرسة، لأن العمل فيها روتينى. وبالتالى فأبسط الأمور أنه يجب إشراك هذه العناصر فى تحديد ميزانية التعليم وبعض محتويات المناهج، لأن الأمر فى النهاية يتعلق بهم وبأبنائهم، وأنهم هم المستفيدون أو الخاسرون مما يحدث.

وعلى الجانب الآخر من تغيير التنظيم "of"، هل البنية تغيرت بصورة انعكست إيجابيا على أطراف العملية التعليمية؟ بمعنى هل التغيير انعكس فى طبيعة مهام وأدوار

وزارة التعليم وفى طريقة الاتصال والتعامل معها من جانب الجهات المحلية؟ إن استقراء الواقع يشير إلى أن السيطرة والتحكم لم تنتقل من وزارة التعليم. ووزارة التعليم ليست تنظيما خدميا لتسهيل تنفيذ البرامج التعليمية التى لا يشارك فيها أولياء الأمور والمعلمون والطلاب وكل المعنيين بالعملية التعليمية. والعاملون الموجودون فى وزارة التعليم كان متوقعا منهم أن يكونوا رسلا لعملية التغيير. ولكن تأتى الرياح بما لا تشتهى السفن.

فما زال العبء الأكبر من المسئوليات والاختصاصات يقع على عاتق وزارة التعليم. فالوزارة مازالت تضع المناهج والكتب الدراسية وتقوم بطباعتها. كما أنها تستأثر بالتخطيط ومتابعة التنفيذ. كما أن طبيعة المراسلات والنشرات المتبادلة بين وزارة التعليم والمديريات التعليمية تفرض على الأخيرة ضرورة الرجوع إلى الوزارة فى كل صغيرة وكبيرة لتتلقى النصح والمشورة منها (١٠٢).

وجان ثالث لتنظيم التغيير هو التغيير فى التنظيم "in". هل انتقلت سلطة وضع البرامج التعليمية من سيطرة وزارة التعليم وانتقلت إلى الجهات المحلية؟ هل المكانة والأدوار تغيرت حول من يتخذ القرار؟ هل تملك كل جهة محلية الحق فى إدارة برامجها التعليمية وفقا لظروف المحلية واحتياجات الطلاب وأولياء الأمور؟ هل تم إعطاء سلطة للمدارس لتطوير نفسها؟ واستقراء الواقع يشير إلى أن شيئا من هذا لم يحدث.

وبالتالى فإن اللامركزية فى مصر ليست لامركزية بالمعنى الشائع لها، ولكنها لامركزية صورية. بمعنى أنها ليست لامركزية فى اتخاذ القرار وإدارة الشئون المحلية بصورة مستقلة (١٠٣). وإذا كانت القوانين المنظمة للتعليم تشير إلى وجود لامركزية، فالواقع يوضح عكس ذلك تماما. ولا يفهم منذ ذلك اعتراض على المركزية. فالمركزية قد تكون أفضل من اللامركزية فى مجتمع مثل المجتمع المصرى، ربما تكون نتيجة المكاسب التى تحققت فى ظل المركزية، وربما بسبب انتشار الأمية الأبجدية بنسبة كبيرة، وربما بسبب عدم الاستعداد من جانب المحليات لتحمل المسئوليات مثلما يقول التاريخ. كل ما فى الأمر أنه إذا أريد إحداث تغيير تربوى لمواجهة ما سيفرضه المستقبل على المجتمع المصرى من تحديات، فإن الأمر يتطلب السير إما على المركزية وتكون معالم التغيير واضحة، أو على اللامركزية وتكون المعالم واضحة أيضا، أو على الجمع بين المركزية

واللامركزية ويكون لكل حدوده. أما أن تسير العملية سيرا ملتويا، فهذا ما يعوق إحداث التغيير التربوى.

وهناك جانب رابع لتنظيم التغيير، ويتعلق بالإنتاجية Productivity. هل الإنتاجية زادت؟ هل تعمق الالتزام؟ وفى هذ التغيير، ما الأجزاء التى تم تطويرها فى المناهج الدراسية لزيادة الإنتاجية وتعميق الالتزام؟ لاشك أن هناك تغييرات حدثت فى محتويات المناهج اليوم عنها فى الأمس. فقد شهدت العملية التعليمية تغييرات حدثت فى محتويات المناهج اليوم عنها فى الأمس. فقد شهدت العملية التعليمية تغييرات فى مناهج المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية والمدارس الثانوية بأنواعها المختلفة. واستهدفت هذه التغييرات مساعدة المتعلمين على مسايرة ومجابهة ما يحدث فى بيئاتهم وتطويرها [١٠٤]. لكن وعلى الجانب الآخر يشير تطبيق المناهج إلى وجود خلل فى هذه المناهج. على سبيل المثال، المحتويات فى معظمها يغلب عليها الجانب النظرى، ولا تفى باحتياجات البيئة المحلية، وغموض فلسفة المناهج [١٠٥]، وهذا الخلل جاء نتيجة الانفصال عن الواقع، والقصور فى استقراء المستقبل.

وبناء على ذلك ولتجاوز هذه الإشكالية، ولإحداث التغيير التربوى مستقبلا، فإن الأمر يستلزم النظر إلى ماذا يريد المسئولون أن يصنعوا بالمجتمع المصرى وبأنفسهم فكرا ونظما وعلاقات وسلوكا فى المستقبل القريب والبعيد (١٠٦). والأمر يتطلب هنا وضع مناهج تساير هذا المستقبل، وتراعى التفاعل بين أولياء الأمور وأبنائهم، وبين المعلمين وأولياء الأمور، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين وإدارة المدرسة، وبين إدارة المدرسة وأولياء الأمور. كذلك لابد من وضع مناهج تلزم أولياء الأمور بالجلوس مع أبنائهم، وبحيث تحتوى على أجزاء خاصة بأولياء الأمور أنفسهم. ولابد أيضا من التفكير فى إشراك المعلمين فى وضع أجزاء من المنهج وليكن الواجب المنزلى. ويستوى فى ذلك أن تكون المركزية أو اللامركزية هى المتبعة. على أن تكون التغييرات فى المناهج مسايرة للتغييرات فى البنية التنظيمية، وأن تكون هذه التغييرات جزءا من عملية التغيير ذاتها، وليست مجرد تغييرات لأجل التغيير ذاته. وحيث تكون تغييرات "in" فى التنظيم ذات معنى، تكون تغييرات "of"بالتالى ذات معنى أيضا.

نتائج البحث

أسفر البحث من خلال الدراسة والتحليل والمقارنة بين ما كان يجرى فى مصر فى الماضى وبين ما يجرى فيها فى الوقت الحاضر، وبين ما يجرى فى دولتى مالطة والهند عن النتائج الآتية:

١- التغيير يعنى أن شيئا ما يتطلب عمله بطريقة تختلف عما هو سائد الآن، وأن يرتبط هذا التغيير بصورة مباشرة بظروف المجتمع، والإدارة الناجحة للتغيير التربوى هى التى تقوم بدراسة ومراعاة الظروف الاجتماعية وواقع المجتمع.

٢- عملية التغيير تمر فى سلسلة من المراحل أو الأحداث، حيث تبدأ بإدراك الحاجة إلى التغيير وإمكانية إحداثه وتنتهى بحدوث هذا التغيير، بالإضافة إلى أنها تتكون من عناصر كثيرة، حيث تحتوى على مدخلات وتؤدى إلى مخرجات، وعلى أفراد ومؤسسات يسعون إلى تحقيق غايات معينة.

٣- التخطيط للتغيير التربوى يزيد من إمكانية التنبؤ والسيطرة، ويسهل التطبيق أو التنفيذ. بمعنى أن هذا التخطيط يساعد على جعل التطبيق أكثر سرعة، مع قلة الأخطاء، وعدم تضييع الوقت، وعلى إعلام أفراد المجتمع بما يفعل فى كل خطوة من خطوات التغيير، بالإضافة إلى أنه يساعد على تقييم مدى تقدم التغيير فى إطار الأهداف الموضوعة فى كل خطوة من خطوات التنفيذ.

٤- هناك بعض الشروط الأساسية ينبغى مراعاتها عند التخطيط للتغيير التربوى، مثل إشراك كل المعنيين بالتربية والتعليم من أولياء أمور وطلاب ومعلمين وغيرهم فى عملية التخطيط، وأن احتياجات المجتمع متغيرة من آن لآخر، وأن يكون التخطيط عملية طويلة الأمد حتى يأخذ فى اعتباره ما يستجد من ظروف أو أحداث طارئة.

٥ - هناك بعض العوامل التى تؤثر على إحداث التغيير الناجح، منها: احتياج التغيير لتضافر الجهود القومية والمحلية وكل من يهمهم أمر التعليم، وإحاطة جميع العاملين فى التعليم على المستوى القومى والإقليمى والإجرائى بأبعاد التغيير المختلفة، وأن تؤدى كل مرحلة من مراحل التغيير التربوى إلى المرحلة التى تليها وبنجاح، وأن التغيير يحدث على أحسن وجه فى حالة استعداد الذين سيمسهم التغير لتقبله.

٦- هناك بعض الخصائص أو السمات ينبغى توافرها فى الأفراد والمسئولين عن التغيير تخطيطا أو تنظيما أو إدارة. وهذه الخصائص هى: يعرفون وبوضوح ما يريدون

تحقيقه، ولديهم القدرة على تحويل وترجمة الرغبات إلى عمل بالفعل، ويتسم تخطيطهم بالمرونة، ولا ينظرون إلى التغييرات المقترحة من منظورهم فحسب، بل من منظور الآخرين أيضا، ويشركون العاملين معهم فى إدارة التغيير، وأن تكون لديهم معلومات كافية عن أسباب التغيير الناجح فى الماضى، والعقبات التى واجهته.

مقترحات البحث

١- مخالفة لشعار المركزية فى التخطيط واللامركزية فى التنفيذ، هناك اتجاهان أساسيان فى هذا الجانب. الاتجاه الأول يتعلق بجعل عملية التطبيق جزءا متكاملا من عملية التخطيط ذاتها، حتى وإن كان هناك أفراد ومؤسسات يشاركون فى مراحل التخطيط للتغيير، على أن يكون اتصال وتفاعل بينهم.

بينما يتعلق الاتجاه الثانى بمرحلة التنفيذ ذاتها وعلى مستوى القاعدة، فمهما تكن القرارات الصادرة من القمة، فإن نجاح أو فشل أية خطة يتوقف بالدرجة الأولى على العاملين فى المستوى الإجرائى. وهذا يتطلب ضرورة إشراك هؤلاء العاملين فى عملية التخطيط للتغيير التربوى. إذ أن ذلك يساعدهم على فهم المطلوب من التخطيط للتغيير، وعلى تطبيق القرارات فى هذا الشأن، وعلى تقبل التغيرات التى سوف تحدث، وتطوير التزامهم بإحداث التغييرات المطلوبة.

٢- إشراك المجتمع كله فى عملية التغيير، فمن المعروف أن نجاح أى عمل يتوقف على الدعم والتأييد الذى يحصل عليه من الذين سيؤثر فيهم العمل. والإدارة الناجحة والمعنية بإدارة التغيير التربوى، وبتشكيل وتوجيه هذا التغيير هى التى تشرك معها المجتمع فى برامج التغيير التربوى. ويمكن أن تتحقق هذه المشاركة عن طريق إشراك فى الأنشطة المتعددة المرتبطة بعملية التغيير، مثل تحديد المشكلات القائمة والمشروعات غير المطلوبة، والحاجات الملحة للتغيير، وتحديد الخطوط التى يسير فيهاالتغيير نحو تحقيق أهدافه، وتقييم جدوى السياسات والاستراتيجيات البديلة لتحقيق أهداف التغيير، وبيان الصالح من هذا البدائل، ووضع أولويات تناسب الموارد المتاحة، وتوضيح الإجراءات التنفيذية، والإشراف على خط التغيير ومراقبتها وتقويمها. وبهذه الصورة، تكون المشاركة أفضل سبيل لتعبئة المبادرات المحلية وتحويلها إلى إنجاز منتظم لأهداف خطط لها من قبل.

٣- تقديم البدائل والاختيارات باعتبارها استراتيجية ضرورية وحيوية لإدارة التغيير التربوى - والتغييرات التربوية يجب أن تحدث بصورة تدريجية، مع إتاحة الفرصة للاختيار المجالى على المستوى الإقليمى والمحلى. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق وحدات تجريبية صغيرة تستخدم كبدائل ببرنامج التعليمى الدائم.

٤- ربط خطط التغيير التربوى وأهدافها بالبيئات المحلية لتحقيق احتياجاتها فى ضوء إمكانياتها. فالبيئة الزراعية تختلف عن البية الصناعية. وهذه وتلك تختلفان عن البيئة الصحراوية والبيئة الساحلية. وهذا يتطلب ضرورة إجراء التعديلات المطلوبة على الخطط الموجودة حاليا بما يلائم احتياجات البيئات المصرية.

٥- سيولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة، بدءاً من مستوى القيادة والتخطيط والتنظيم وحتى مستوى التنفيذ، بحيث تنقل المعلومات بين هذه المستويات وفق نظم ولوائح وقرارات تنظيمية محددة وواضحة.

٦- إعادة النظر فى تنظيم وزارة التعليم والمديريات والإدارات التعليمية ليكون أكثر وظيفيا وفعالاً فى تحقيق مطالب التغيير التربوى وتطويره وفقا للأسس الآتية: تحديد فلسفة التغيير التربوى بحيث يعكسها النظام التعليمى، وتمكين النظام التعليمى من تقليل الجهد الكبير الذى تأخذه عمليات الاتصال والتنسيق، ووضع ضوابط وحدود لمفهوم المركزية واللامركزية.

هوامش البحث ومراجعه

١- رجاورى سنيغ: «تغيير التربية من أجل عالم متغير»، مجلة مستقبليات، العدد ٨١، ١٩٩٢، ص ٧.

٢- انظر فى هذا الشأن:

- أحمد سعيد دويدار: «وقائع التطور الاقتصادى فى الاتحاد السوفيتى ودول أوروبا الشرقية»، فى عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة، من إعداد إبراهيم حلمى عبد الرحمن، العدد ٤٤ من كتاب الأهرام الاقتصادى، أكتوبر ١٩٩١، ص ٩١.

- مراد إبراهيم الدسوقى: «إعادة تقويم السياسة النووية للقوى العظمى فى عالم متغير»، مجلة السياسة الدولية العد ١٠٦، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، أكتوبر ١٩٩١، ص ١٤٧.

٣- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام: التقرير الاستراتيجى العربى ١٩٩٠، القاهرة، نوفمبر ١٩٩١، ص ٢٩.

٤- صلاح الدين جوهر: «الإدارة التعليمية فى عالم المتغير»، مؤتمر إدارة التعليم فى الوطن العربى فى عالم متغير ٢٢-٢٤ يناير ١٩٩٤، الجزء الأول، ص ٤٠٤.

٥- محمد سيف الدين فهمى: المنهج فى التربية المقارنة، ص٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥، ص ٢٤.

٦- چيمس و. بوتكن وآخران: التعليم وتحديات المستقبل - تقرير لنادى روما الدولى، ترجمة عبد العزيز القوصى، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، يناير ١٩٨١، ص ١.

7- Goddard, Del and Marilyn Leask: The Search for Quality - Planning for Improvement and Managing Change, London, Paul Chapman Publising Ltd,1992,p.16.

٨- أحمد إسماعيل حجى: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٤، ص٥.

٩- على محمد عبد الوهاب: «أبعاد المناخ الصحى للغير» المؤتمر السنوى الأول لاستراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات، ١٩٩١، القاهرة، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، ص ١٧٥.

١٠- المرجع السابق، ص ١٧٦.

11- Jarolimek, John: The Schools in Contemporaty Society, New York, Macmillan publishing Co., Inc., 1981, p.296.

12- Syer, John: Managing Schools, Sondrn, Hodder and Stoughtion Ltd, 1989, P. 11.

13 - Havelock, .G. and A. M. Huberman: Solving Educational Problems, Paris, Unesco Press, 1977 , p. 23.

14 - Wissler, Dorothy Fast and Ortiz, Flora Ida: The Superintendent's Leadership in School Reform, New York; The Falmer Press, 1988, p. .152

١٥- سعيد يس عامر: قضايا هامة لإدارة التغيير، القاهرة، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، ١٩٩٢، ص ١٨٢.

16- Nathan, Marilyn: Senior Management in Schools, Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1991, p. 43.

17 - Havelock, R.G. and ? A.M. Huberman: Op. cit., P. 16.

18- Kimbrough, Ralph B. and Michael Y. Nunnery: Educational Administation An Introduction , New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1988, pp. 358-359.

19- Lakshmi, S.: Innovtions in Education, New Delhi, Sterling Publishers Private Ltd., 1992, p.2.

20 - Tanner, Daniel and Laurel Tanner: Supervision in Education - Problems and Practices, New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1987, p. 304.

21- Havelock R.G. and A.M. Huberman: op. cit., p. 18.

22- Ibid, p. 17.

23 Kimbrogh, Ralph and Michael Y. Nunnery: op. cit., p. 359.

24- Hill, Jim: Managing The Primary School, London, David Fulton Publishers Ltd, 1989, p. 113.

25- Havelock, R.G. and A.M. Huberman: op. cit., p. 71.

٢٦- أحمد إسماعيل حجى: مرجع سابق، ص ٤٥.

27- Havelock, R.G. and A.M. Huberman: op. cit., p. 35.

28 - Verma, Dhirendra: Administration of Technical - Vocational Education: Principles and Methods, New Delhi, Sterlinge Publishers Private Ltd., 1990 , p. 100.

29 - Brooksbank, Kennneth and Keith Anderson (Editors): Educational Administration, London, Longman Group UK Ltd., 1989, p. 45. -50 Zaltman, Gerald et al: Dynamic Educational Change, Models, Strategies and Management, New York, The Free Press, 1977, pp. 125-141.

٣١- أحمد إسماعيل حجى: دراسة تقويمية لتخطيط التعليم فى مصر وخطة إصلاح نظامه ١٩٨٧/٨٨-١٩٩١/٩٢، العدد التاسع من سلسلة قضايا تربوية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ٣٠.

32- Brooksbank, Kenneth and Keith Anderson: op. cit., p. 51.

٣٣- أحمد إسماعيل حجى: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مرع سابق، ص ٤٧.

٣٤- عبد الغنى عبود: إدارة التربية فى عالم متغير، القاهرة، دار الكر العربى، ١٩٩٢. ص ١٠٥.

35- Kochhar, S.K.: Secondary School Administration, New Delhi, Sterling Publishers Private Ltd., 1990 , p.5.

٣٦- المجالس القومية المتخصصة : سياسة التعليم مبادىء ودراسات وتوصيات، السلسلة رقم ١٢، القاهرة، ١٩٨١، ص ١٠.

٣٧- المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي لتعليم والبحث العلمى والتكنولوجياالدورة الحادية عشرة، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٣ / يونية ١٩٨٤، ص ٥١.

38- Paisely, Alan : Organizations and Management in Schools, London, Longman Group UK Ltd., 1992, p. 125.

39 - Kemp, Richard and Marilyn Nathan: Middle Management in Schools, London, Simon and Schuster Education, 1992, p. 223.

40- Ibid., p. 224.

41- Nathan, Marilyn: op. cit., p. 36.

42- Kemp, Richard and Marilyn Nathan: op. cit., p. 224.

43- Hill, Tim: op. cit., p. 113.

44- Goddard, Del and Marilyn Leask: op. cit., p. 73.

٤٥- انظر على سبيل المثال نتائج بعض المؤتمرات التربوية الآتية:

- مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد ٢٠-٢٢ يناير ١٩٩٢، كلية التربية جامعة عين شمس.

- مؤتمر رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى ٢٨-٣٠ ابريل ١٩٩٢، مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس.

- مؤتمر التعليم قبل الجامعى بين تأصيل الهوية وتحقيق التنمية ٢٨- ٣٠ ابريل ١٩٩٢. نادى أعضاء هيئة التدريس - جامعة القاهرة.

- مؤتمر السياسات التعليمية فى الوطن العربى ٧-٩ يولية ١٩٩٢، رابطة التربية الحديثة.

- مؤتمر التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية ٢٢-٢٣ ديسمبر ١٩٩٢، كلية التربية - جامعة المنصورة.

- مؤتمر مستقبل التعليم الفنى فى مصر ١٣ - ١٥ يولية ٩٩٣، رابطة التربية الحديثة.

– مؤتمر نحو تعليم ثانوى أفضل ٢-٥ اغسطس ١٩٩٣، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

– مؤتمر التربية الدينية وبناء الإنسان المصرى ٢١-٢٢ ديسمبر ١٩٩٣، كلية التربية، جامعة المنصورة.

– مؤتمر إدارة التعليم فى الوطن العربى فى عالم متغير ٢٢ ٢٤ يناير ١٩٩٤، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٤٦– انظر فى هذا الشأن على سبيل المثال:

– صلاح الدين جوهر: مرجع سابق، ص ٤٠٦.

– أحمد فتحى سرور: «فلسفة الخطة الجديدة لتطوير التعليم فى مصر»، مجلة التربية والتعليم، العدد الأول، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، نوفمبر ١٩٨٩، ص ١١.

٤٧– المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى ١٩٥٢-١٩٨٠، المجلد التاسع، التعليم، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣٧.

48- Treadwell, Gcarles G: "Demographic Changes and Higher Education", The Education Digest Journal, vol. 57, No. 6, February 1992, p. 33.

49 Correa, Hector: Analytical Models in Educational Planning and Administration, New York, David Mackay Co., Inc. 1965, p. 25.

50- Kochhar, S.K.: op. cit., p. 5.

٥١– طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر، القاهرة، دار المعارف، ١٩٣٨، ص ٨٠.

٥٢– سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية، القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٧٧، ص ٢٣٦.

٥٣– وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم فى ثمانى سنوات ١٩٥٢– ١٩٦٠، القاهرة ١٩٦٠، ص ٥.

٤– أحمد فتحى سرور: مرجع سابق، ص ١٠.

55- Verma, Dhirenda: op. cit., p. 94.

٥٦- سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصرى، القاهرة، مكتبة الأهرام، ١٩٨٩، ص ٢١-٢٢.

57- Dunne, J. Heyworth: An Introduction to The History of Education in Modern Egypt, London, Frank Cass and Co., Ltd., 1968, p. 210.

٥٩- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر من نهاية حكم محمد على إلى أوائل حكم توفيق جـ٢، عصر إسماعيل والسنوات المتصلة به، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، ١٩٤٥، ص ٣٣٦.

٦٠- إسماعيل محمود القبانى: سياسة التعليم فى مصر، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٤، ص ٦.

٦١- منير عطا الله سليمان وآخران: تاريخ ونظام التعليم فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢ ص ١٤٤.

٦٢- سعد مرسى احمد ، سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤ ، ص ٣٢٦.

٦٣- رئاسة الجمهورية: دستور جمهورية مصر العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٦.

٦٤- رضا أحمد إبراهيم: التعليم الأساسى فى دول العالم الثالث، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨٥ ، ص١٥٠.

٦٥- رئاسة الجمهورية: القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٩.

٦٦- أحمد فتحى سرور: استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، القاهرة، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، يوليه ١٩٩٨.

٦٧- وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل، القاهرة، يولية ١٩٩٢.

٦٨- سعيد إسماعيل على: مرجع سابق: ٩٧.

٦٩- إسماعيل محمود القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨، ص ١٤٨.

٧٠- محمد حسين المخزنجى، جورج جرين: تاريخ التربية، القاهرة، بدون ناشر، ١٩٥٢، ص ١٢٣.

٧١- سعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ٩٨.

٧٢- المرجع السابق، ص ٩٩- ١٠٠.

٧٣- لطفى بركات أحمد: فى فلسفة التربية، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٩٨٦، ص ٢٨٧.

٧٤- عبد الغنى عبود وآخرون: فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته، القاهرة، دار الفكر العربى ١٩٧٨، ص ١٢٩.

٧٥- يوسف صلاح الين قطب: «تطوير مناهج التعليم فى مصر»، صحيفة التربية، العد الثانى، مارس ١٩٧٤، ص ٨.

٧٦- قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مرجع سابق، ص ٦.

٧٧- المرجع السابق، ص ٤.

٧٨- رئاسة الجمهورية: قانون نظام الحكم المحلى رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ومذكرته الإيضاحية ولائحته التنفيذية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٥، ص ١٣٢.

٧٩- وزارة التربية والتعليم - مكتب الوزير: القرار الوزارى رقم ٣٦ بتاريخ ٦/٢/١٩٧٨ البند الثالث.

٨٠- منير بشور: اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية، بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مايو ١٩٨٠، ص ٢٠٦.

٨١- سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: برجع سابق، ص ٥٣٠.

82- Havelock, R.G. and A.M. Huberman: op. cit., p. 120.

83- Kandel, I.L .: Studies in Comparative Education, New York, George G. Harrap and Co., Ltd., 1937, p. 208.

٨٤- محمد منير مرسى: إدارة وتنظيم التعلم العام، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص ٢٨.

٨٥- مؤتمر إدارة التعليم فى الوطن العربى فى عالم متغير ٢٢- ٢٤ يناير ١٩٩٤، الجزء الأولى، من تعقيب إبراهيم عصمت مطاوع، ص ٩١.

٨٦- أبو بكر مصطفى بعيرة «السياسات الإدارية كمنهج من مناهج استراتيجيات التغيير»، المؤتمر السنوى الأول لاستراتيجيات التغيير، مرجع سابق، ص ٢٠٨.

87- Paisely, Alan: op. cit., p. vii.

88- Kochhar, S.K.:op. cit., p.7.

89- Paisely, Alan: op. cit., p. 33.

90- Ibid., p. 37.

91- Nathan, Marilyn: op. cit., p. 35.

92- Wissler Dorothy Fast and Flora Ida Ortiz : op. cit., p. 154.

93-Paisely, Alan: op. cit., p. 124.

94- Kimbrough, Ralph and Michael Y.Nunnery: op. cit., p. 359.

95- Ibid., p. 360.

96- Paisely, Alan: op. cit., p. 101.

97- Havelock, R.G. and A.M.Huberman: op. cit., p. 120.

98- Wissler, Dorothy Fast and Flora Ida Ortiz: op. cit., p. 110.

٩٩- إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة احمد حسن: الأصول الإدارية للتربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠، ص ٨٢.

١٠٠- وهيب سمعان، محمد منير مرسى: المدخل فى التربية المقارنة، القاهرة، مكتبة

الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص ٣١٠.

١٠١– رئاسة الجمهورية: قانون الحكم المحلى رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٥ ولائحته التنفيذية، القاهرة، ١٩٧٥، المواد ١٢، ٤١، ٤٢.

١٠٢– صلاح الدين جوهر: المدخل فى إدارة وتنظيم التعليم، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٧٤.ص٥.

١٠٣– إميل فهمى حنا شنودة: لا مركزية الإدارة التعليمية – التطور والواقع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ٣٥.

١٠٤ – أحمد فتحى سرور: استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ٢٧.

١٠٥– أحمد فتحى سرور: تطوير التعليم فى مصر – سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى)، القاهرة، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمة، ١٩٨٩، ص ٢٤.

١٠٦ – حامد عمار: من قضايا الأمة التربوية – وجهة نظر، القاهرة، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص ٥٥.

الفصل الخامس عشر

بحوث ميدانية أخرى

١- د. أمينة سيد عثمان: «دراسة ميدانية للتعرف على فعاليات إدارة الفصل بالأساليب الحديثة فى زيادة الإنتاجية الداخلية» (*)

ملخص الدراسة

أسهم أفراد الجنس البشرى على مدى العصور فى تقدم الإنسان ورقيه، لانهم كانوا أحرارا فى التفكير والعمل، وذوى شخصيات مستقلة خلاقة، ومن بين هؤلاء من سجلوا اعتقادهم بأن الديمقراطية لا تنمو وتتأصل إلا إذا كان الأفراد فى الوقت الحالى تشعر بغياب هذه الأجواء.

وقد أدى الإحساس العميق بالحاجة إلى تحقيق ذلك إلى البحث عن المصدر الأساسى الذى تتجه إليه الأنظار دائما كملجأ دائم لما يعن للمجتمع من مشكلات خاصة وان رياح التغيير تطيح بالاجزاء الهشة من الظاهرات، فى الوقت الذى تعجز فيه عن اقتلاع الجذور.

ومن هنا أصبح الاتجاه الحديث يولى المدارس مسئولية مساعدة الأطفال على متابعة التعليم، فى عالم لا يمكن أن يقف ساكنا، وأصبح من الأمور الهامة، والتى تتزايد اهميتها أن يشجع الأطفال على الإقبال على عملهم المدرسى، وعلى التلاميذ فى الفصل أن يعنوا بشئونهم، عندما يكون المدرس مشغولاً مع بعض زملائهم، وتنمية قدرتهم على تدبير أمور حياتهم.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية، حيث توجه الأنظار إلى أهمية بيئة الفصل فى إذكاء روح الابتكار والإيجابية الديمقراطية فى التلاميذ واستنباط إجراءات وأفكار

(*) الدكتورة أمينة سيد عثمان، هى أستاذ المناهج وطرق التدريس بكليه التربية ببنها- جامعة الزقازيق بمصر.

وقد نشرت الدراسة كاملة ص ١٧- ٤٠ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

ذاتية، فردية وجماعية، ذات أثر بعيد فى حياة التلميذ، ويطلق على هذا الاتجاه (أعمال على المقعد)، حيث لم تعد مشكلة المدرس الأساسية فى الفصل هى إظهار الصرامة ليظل التلاميذ صامتين، محافظين على النظام، إذ لا يوجد من يرغب حقيقة فى أن يشغل وقت التلاميذ فى الصمت أو فى كظم الخوف وإشاعة النظام داخل حجرة الدراسة.

ومن هذا المنطلق، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتناول مسارات كل من تلميذ المرحلة الابتدائية ومعلمها داخل الفصل، وتتبع الممارسات الجادة الخلاقة، لتطوير الأجواء التقليدية فى الفصل، بهدف غرس الإنسان وتعهده وفق المعايير التربوية السليمة.

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة على السؤال التالى:

- ما مدى فعالية تطوير الأساليب التقليدية فى إدارة الفصل فى زيادة الإنتاجية الداخلية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة تفصيلية، تجيب عليها خطوات الدراسة على النحو التالى:

١- ما أهم المفاهيم الحديثة لإدارة الفصل؟

٢- ما معايير الإدارة الحديثة للفصل؟

٣- ما أهم التارب والأشكال النموذجية لإدارة الفصل؟

٤- كيف تساهم إدارة الفصل- تبعا للأساليب الحديثة- فى زيادة الإنتاجية الداخلية؟

وتسير خطوات الدراسة على النحو التالى:

تحديد مفهوم إدارة الفصل- تحديد معايير ومقومات إدارة الفصل كمعمل ميدانى- تحديد استراتيجيات وأساليب إدارة الفصل- توضيح الخصائص العامة لإعداد بيئة فصل نموذجية- تحديد معنى النظام والضبط- توضيح كيفية ترشيد إدارة الفصل بخرائط أساليب التعلم- تحديد أدوات إدارة الفصل- توضيح أدوار المعلم غير التقليدية فى إدارة الفصل- تحديد المؤثرات فى بيئة الفصل- توضيح النماذج التنظيمية لإدارة الفصل.

وأخيرا تأتى الدراسة الميدانية، ولها أداتان، أولاهما هى الاستبيان، للتعرف على الخصائص والسمات الحديثة المميزة للمعلم، والثانية هى بطاقة ملاحظة، تم إعدادها وتطبيقها للتعرف على أنماط الإدارة المختلفة داخل الفصل فى عدد من المدارس المصرية

وعدد من المدارس الأجنبية (الألمانية والفرنسية والأمريكية) فى مصر.

وتنتهى الدراسة- والدراسة الميدانية- بنتائج الدراسة وتفسيرها، ثم بالتوصيات والمقترحات.

وقد انطلقت الدراسة من ثلاثة فروض سعت للتأكد منها، هى:

١- لا توجد علاقة بين تدنى مستوى الإدارة الحديثة للفصل، وإقبال التلاميذ على الدرس، لعدم إدراكهم ذلك.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة الفصل فى المدارس العربية وعينة من المدارس الأجنبية فى مصر.

٣- لا توجد فروق بين نسب النجاح فى التحصيل بين عينة من مدارس مصرية وعينة من مدارس أجنبية بمصر، كنتيجة لتقدم الإدارة الحديثة للفصل فى أى منهما.

٢- د. هنداوى محمد حافظ: «إدارة الأزمة التعليمية: المفهوم والنظرية» (*)

ملخص الدراسة

نشأ مصطلح (إدارة الازمات) فى مجال الإدارة العامة أساسا للإشارة إلى دور الدولة فى مواجهة الكوارث العامة المفاجئة وظروف الطوارىء، ولكنه سرعان ما نما فى مجال العلاقات الدولية والسياسة الخارجية، ثم عاد ليزدهر بشكل أوضح فى مجال الإدارة، ومن ثم فى مجال الإدارة التعليمية.

وقد واجه التعليم فى مصر عدة أزمات على فترات زمنية متلاحقة، كأزمة إلغاء الصف السادس الابتدائى وأزمة انفصال صنع القرار التربوى عن مراكز البحث العلمى التربوى، وغيرهما، مما يدفعنا إلى البحث عن طرق لمعالجتها.

والأزمة التعليمية مشكلة أو حالة عاجلة، تستدعى اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدى الذى تمثله تلك المشكلة، وهى تتحدد من خلال خمس سمات، هى أصولها الإدارية، ومحورها النخبوى، والإطار المؤسسى لها، وكذا الوضع الحدى لها، والآلية المتجددة من حولها.

ويدل مصطلح (إدارة الأزمة) على إمكانية وضع حل لها، وهو حل إدارى بالدرجة الأولى، ولذلك فإن نظرية إدارة الأزمات التعليمية تعتمد على فلسفة التنظيم الإدارى للتعليم، وعلى الثورة الإدارية فى مجاله، وعلى التنمية الإدارية، وعلى التطوير التنظيمى للتعليم وادارته.

أما استراتيجية إدارة الأزمات التعليمة، فإنها تقوم على إنشاء آلية جديدة لمواجهة الأزمات ، والتنظيم الديموقراطى للمنظمة، وعلى تكنيك لتنمية القدرات الذاتية لإدارة التعليم، وعلى الوفاء بمهام ومتطلبات إدارة الأزمات.

(*) الدكتور هنداوى محمد حافظ، هو مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان بالقاهرة.

وقد نشرت الدراسة كاملة ص ٤١- ٧٠ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

٣- د. جمال محمد أبو الوفا : «الإدارة بالاتفاق كأسلوب عصرى لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر» (*)

ملخص الدراسة

يعيش عالمنا المعاصر اليوم فى خضم من التقدم العلمى والتكنولوجى، ولابد للتربية من مواكبة هذا التقدم، فى عصر ثبت فيه أن العلم هو وسيلة التقدم الاجتماعى والاقتصادى فى كل بلد، فى وقت لم يعد العلم يطلب فيه لذاته فقط، بل لاستخدامه أيضا كقوة إنتاجية أكبر- الأمر الذى جعل النظم التعليمية فى العالم اليوم عرضة للمراجعة الدائمة والتقويم المستمر والتجديد.

ومن مظاهر هذا التجديد الاعتماد على« أسلوب الإدارة بالاتفاق فى إدارة المدرسة، حيث تتمثل أطرافه فى إدارة المدرسة من ناحية، ومجموع أفراد قوة العمل من ناحية أخرى، ووسيلته التشاور والتعاون والتشريع، من خلال لجان العمل المشتركة والمفاوضة الجماعية وعقود العمل ولجان التوفيق والتحكيم.

ومن هنا يصبح أسلوب الإدارة بالتفاق أنسب مدخل لتحسين أداء الأفراد فى وظائفهم داخل المنظومة المدرسية، ويرجع ذلك إلى أنه يجعل المدرسة ذات طبيعة ديناميكية، تسرع فى تدعيم العلاقات، وتستجيب للمتغيرات، وتهتم بالعنصر البشرى، وتتكيف مع التأثيرات.

وفى ضوء ما سبق، يمكن إبراز مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيسى التالى :

* كيف يمكن استخدام أسلوب الإدارة بالاتفاق لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسى، الأسئلة الفرعية التالية :

- ما فلسفة المدرسة فى الوطن العربى كمنظومة تربوية؟
- ماذا تعنى بأسلوب الإدارة بالاتفاق؟
- وما أهميته فى إدارة المدرسة كمنظومة تربوية؟

(*) الدكتور جمال محمد أبو الوفا، هو مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية ببنها- جامعة الزقازيق بمصر.

وقد نشرت الدراسة كاملة ص ٧٣- ١٠٦ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

- ما أهم صور وأشكال أسلوب الإدارة بالاتفاق؟

- وما متطلبات تطبيقه فى مجال إدارة المدرسة؟

- ما أهم متغيرات العصر؟

- وما انعكاساتها على إدارة المدرسة؟

- ما دور أسلوب الإدارة بالاتفاق فى مواجهة هذه المتغيرات؟

ويهدف البحث إلى تحقيق ما يأتى:

- التعرف على واقع إدارة المدرسة فى الوطن العربى، ثم الوقوف على مفهوم الإدارة بالاتفاق، وأهميتها في إدارة المدرسة، لمواجهة متغيرات العصر.

- الوقوف على أهم صور وأشكال أسلوب الإدارة بالاتفاق، مع توضيح أهم متطلبات تطبيقه فى مجال الإدارة المدرسية.

- الكشف عن متغيرات العصر، وكيفية انعكاسها على مجال إدارة المدرسة، وكيفية مواجهتها باستخدام أسلوب الإدارة بالاتفاق.

ولكى يحقق البحث أهدافه، استخدم المنهج الوصفى التحليلى، بالإضافة إلى منهج تحليل النظم، لتفسير طبيعة العلاقات المتعددة بين مكونات المدرسة كمنظومة تربوية، وبين المجتمع الخارجى المحيط بها، بكل ما يفيض به من متغيرات، لابد أن تستجيب لها المدرسة.

٤- د. حصة محمد صادق: «العلاقة بين صراع الدور والمناخ التنظيمي- دراسة ميدانية على عينة من مديري ومديرات مدارس قطر الابتدائية» (*)

ملخص الدراسة

يعد المدير القائد التعليمي والفيلسوف والمعلم والموجه، وهو يتعامل مع مجموعات متعددة من الأفراد، يتوقع أن يشغل العديد من الأدوار معهم، يملي بعضها عليه التنظيم المدرسي، ويملي بعضها الجماعة التي يعمل معها ويتعامل، ويملي البعض نمط شخصيته، وفشله في القيام بالدور المتوقع منه يوقعه فيما يسمى (صراع الدور)، الذي ينعكس - بالضرورة- على المناخ المدرسي العام، وعلى كفاءة العمل المدرسي بالتالي.

وقد اختارت الدرسة عينة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية بمنطقة الدوحة بطريقة عشوائية، لتطبيق استبيانين عليها، أولهما هو استبيان وصف السلوك القيادي، لقياس صراع الدور، الذي اعده ستوجدل وكونز Stogdill & Coons، واستبيان وصف المناخ التنظيمي، الذي أعده هالبن وكرفت Halpin & Croft، وذلك لتحقيق هدف الدراسة، الذي يتلخص في معرفة مدى الاختلاف بين المدرسين والمديرين في توقعاتهم لدور مدير المدرسة، وما إذا كانت هناك علاقة بين صراع الدور ومتغير الجنس في المناخ التنظيمي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:

١- وجود فروق بين الجنسين في بعد الألفة، لصالح مدارس البنات.

٢- وجود فروق بين الجنسين في بعد الشكلية في العمل، لصالح مدارس البنات.

٣- وجود فروق بين الجنسين في بعد التركيز على الإنتاج، لصالح مدارس البنات.

٤- وجود فروق بين المستويات المختلفة للصراع، في بعد التركيز على الإنتاجية، لصالح المدارس ذات الصراع الأكبر.

٥- وجود فروق بين الجنسين في بعد القدوة في العمل، لصالح مدارس البنات.

(*) الدكتورة حصة محمد صادق، هي مدرس أصول التربية والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة قطر.
وقد نشرت الدراسة كاملة ص ٢٧١- ٣١٤ من الجزء الثاني (دراسات المؤتمر).

٥- د. على هود باعباد: «المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التى تواجه المدرسة الثانوية فى الجمهورية اليمنية» (*)

ملخص الدارسة

اهتمت وزارة التربية والتعليم فى اليمن بالمرحلة الثانوية منذ قيام الثورة سنة ١٩٦٢، لأهمية هذه المرحلة، حتى وصل عدد المدارس إلى ٨١٢ مدرسة الآن، بها حوالى ١٥٦٧٦٤ طالبا وطالبة.

ويهدف البحث إلى التعرف على أهم المشكلات والصعوبات، الإدارية والفنية، التى تواجه المرحلة الثانوية فى اليمن، بالاعتماد على المقابلة الشخصية للمديرين والمسئولين والمدرسين بهذه المدارس، إضافة إلى الإحصاءات الرسمية والدراسات المتعلقة بها.

وقد وضعت الدراسة أربعة أسئلة، حاولت الإجابة عليها، وكان السؤال الأول منها عن المهام الإدارية والفنية للمدارس الثانوية، وكان من رأى الدراسة أنها مهام إدارية، ومهام فى مجال التنظيم، وفى مجال المتابعة، إضافة إلى المهام الفنية، التى تتصل بالمنهج والإشراف الفنى، وتقويم العمل المدرسى.

أما السؤال الثانى، فدار حول واقع المدرسة الثانوية فى اليمن، حيث وجدت الدراسة- للإجابة عليها- واقعا مؤلما من جميع النواحى، سواء من حيث التخطيط وانضباط العملية التعليمية، ومن حيث الإدارة المدرسية، ومن حيث واقع المناهج والمقررات والكتب الدراسية، ومن حيث واقع المدرسين، ومن حيث واقع الطلبة، ومن حيث واقع المبانى والتجهيزات المدرسية.

وأما السؤال الثالث، فقد دار حول المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التى تواجه المدرسة الثانوية فى اليمن، حيث وجدت الدراسة مشكلات وصعوبات فى مجال التخطيط، وفى مجال التنظيم، وفى مجال الإداريين، وفى الجوانب الفنية (فى مجالى

(*) الدكتور على هود باعباد، هو أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة صنعاء باليمن، وعميد الكلية الأسبق.

وقد نشرت الدراسة كاملة ص٣١٥- ٣٣٢ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

وقد لخص البحث نيابة عنه، الدكتور رمضان احمد عيد، المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

المنهج والمدرس)، وفى مجال الطلبة.

وأما السؤال الرابع، فقد دار حول التوصيات، التى قدمتها الدراسة فى ضوء إطارها النظرى وما تعرضت له من مشكلات.

٦- د. عبد على محمد حبيل: «الإدارة المدرسية بدولة البحرين من المركزية الى اللامركزية فى نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية» (*)

ملخص الدراسة

تعتبر البحرين منذ سنة ١٩٨٢ حقلا للتجريب التربوى، وعلى سبيل التجريب أخذت البحرين- فى نفس العام- بنظام اللامركزية فى إدارتها التعليمية، باشراك جميع العاملين فى حقل التعليم فى عملية تطويره وتحديثه، واتخاذ القرارات بشأنه.

وقد انعكست هذه اللامركزية فى إدارة التعليم فى البحرين على الإدارة المدرسية، فمنحت المدارس حرية أكبر فى إدارة شئونها، فصارت المدرسة البحرينية وحدة إدارية شبه مستقلة، ذات قدرة على الحركة داخليا وخارجيا، لمديرها حتى حق قبول أو رفض تعيين مدرس جديد، إضافة إلى حقها فى إبداء رأيها فى الأمور التى تتعلق بسير العملية التعليمية.

ومن الأسباب التى حدث بوزارة التربية والتعليم البحرينية إلى الأخذ بهذا النظام، توسعها الأفقى والرأسى، والتوسع الكمى فى المبانى المدرسية، وتفريع التعليم الثانوى، والأخذ بنظام الساعات المعتمدة فيه، إضافة إلى توصيات المؤتمرات والندوات.

وقد سبق تطبيق هذا النظام الجديد تقديم ندوات وبرامج وحلقات دراسية ولقاءات تدريبية، كبرنامج الإدارة المدرسية، بالاتفاق مع الجامعة الأمريكية فى بيروت سنة ١٩٨٤، وحلقة التقويم الذاتى، التى شارك فيها بعض الاخصائيين الأجانب سنة ١٩٩٢، إضافة إلى الندوات الثلاث التى عقدتها الوزارة حول موضوع الإدارة المدرسية سنة ١٩٩٢، وغيرها.

ويقوم نظام المدرسة كوحدة تربوية على عدد من المنطلقات الأساسية، منها اعتبار المدرسة مجتمعا صغيرا مطورا، وظيفته الرئيسية إحداث التعليم المعرفى والاجتماعى لدى الطلاب، يتفاعل فيه المعلمون مع بعضهم البعض، مهنيا واجتماعيا، ويتخلص (أى مجتمع المدرسة الصغير) تدريجيا من الطابع البيروقراطى والطابع التسلطى والطابع التنافسى الأنانى بين الأفراد.

(*) الدكتور عبد على محمد حبيل، هو الخبير بإدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين.
وقد نشرت الدراسة كاملة ص ٣٣٣- ٣٦٦ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

وتنظم أمور المدرسة الاجرائية بحيث تعكس هذه المنطلقات، بدءا من مجلس إدارتها، والأعمال التربوية فيها، ونظامها المالى، وانتهاء بتقويمها لعملها وأدائها.

وقد بدأ بتطبيق هذا النظام عشر مدارس فى البحرين سنة ٩٠ / ١٩٩١، واستمر عدد هذه المدارس يزيد، حتى وصل إلى ٦٠ مدرسة سنة ٩٢ / ١٩٩٣، وكان من الأمور الإيجابية التى أدى إليها تطبيقها، تحقيق الابتعاد عن المركزية، وإشراك المدرسين فى قضايا المدرسة، وشعور المدرسة بقيمتها وقدرتها على اتخاذ القرار، وتحقيق التفاعل بين المدرسة وبين البيئة المحلية المحيطة بها.

على أنه- بحكم كونها تجربة جديدة- كان لها سلبياتها أيضا، ومن هذه السلبيات، عدم فهم متطلبات النظام من جانب المعلمين، وعزوف المدرسين والمدرسين الأوائل عن ترشيح أنفسهم عن مجلس إدارة المدرسة.

وكان من الصعوبات التى واجهت التجربة، عدم اقتناع كثير من المعلمين بفاعلية مجلس الإدارة، وانفراد مديرى بعض المدارس باتخاذ القرار، وعدم وضوح النظام لدى غالبية المعلمين، وعدم وجود وقت فراغ لديهم، وغيرها.

ورغم السلبيات والصعوبات، فإن نظام المدرسة نظام جديد، هو نظام وسط بين النظام المركزى الذى عانينا منه طويلا، وبين النظام اللامركزى الذى لا يصلح لنا، إضافة إلى معاناة من يطبقونه من تطبيقه، وهو بحكم جدته تلك، عرضة لظهور مثل هذه السلبيات والصعوبات، مما يحفزنا إلى مزيد من الدراسة وبذل الجهد لتخطيها.

٧- د. بيومى محمد ضحاوى: «مدراء المدارس فى مصر وسلطنة عمان فى ضوء الخبرة الأمريكية ونماذج الفكر الإدارى المعاصرة- دراسة تحليلية مقارنة» (*)

ملخص البحث

تشير الدراسات إلى أهمية تطوير الإدارة، باعتباره، لب التطوير الحضارى والتربوى، كما تشير إلى أن تطوير التعليم قوامه تطوير إدارته.

وإذا كانت الإدارة المدرسية هى المنظم الأساسى للعملية التعليمية، كان من الضرورى انتقاء مدير المدرسة ليكون موضع الدراسة، فيما يقوم به من أعمال وتصرفات، لابد أن تنعكس على العمل المدرسى بصفة عامة، بقدر انعكاسها على العاملين فى المدرسة والمتصلين بها، ومن ثم على طلابها وعلى أدائها، مما دفع وزارة التربية والتعليم فى مصر إلى أن تجعل من بين أهدافها إعداد الكوادر الفنية اللازمة لإدارة التعليم.

وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة للنهوض بإدارة التعليم فى مصر، فإن الواقع الذى أظهرته توصيات المديريات التعليمية، يؤكد أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فى واقع الإدارة المدرسية بشكل عام، وفى واقع قادة هذه المدارس ومدرائها بشكل خاص، وهو أمر ينطبق أيضاً على واقع دول الخليج العربية، ومن بينها سلطنة عمان.

وقد وضعت الدراسة ستة أسئلة تجيب عليها، وحددت ثلاثة محاور تدور حولها، وهى طرق اختيار هذه القيادة المدرسية، وإعدادها وتدريبها- كما حددت نموذجا واحدا تهتدى به، هو النموذج الأمريكى.

وقد انتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد مدراء المدارس فى مصر وسلطنة عمان، فى ضوء الخبرة الأمريكية ونموذج الإدارة بالأهداف، حددت فيه أهداف برنامج إعداد القادة والمدراء وتدريبهم، وطريقة اختيار المرشحين للمراكز القيادية فى المدارس، ومدة برنامج التدريب اللازم لهم، ونظام الإعداد والتدريب، وتقويم الدارسين وشهادات التخرج.

(*) الدكتور بيومى محمد ضحاوى، هو أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس بمصر، والمعار حاليا لكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.

وقد نشرت الدراسة كاملة ص ٣٦٧- ٤١٢ من الجزء الثانى (دراسات المؤتمر).

وقد لخص البحث نيابة عنه الدكتور سليمان عبد ربه محمد، المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

الفصل السادس عشر

أدوات قياس الإدارة التربوية (٦ أدوات)

١- الأداة الأولى الاستبيان : دراسة ميدانية للتعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التى يقوم بها ناظر (مدير) المدرسة.

٢- الأداة الثانية : خريطة لأهم الأنشطة والواجبات التى يقوم بها ناظر (مدير) المدرسة.

٣- الأداة الثالثة : الاستبيان : ربع كفاءة الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسى.

دكتور أحمد إبراهيم أحمد

تربية بنها

٤- الأداة الرابعة : استبيان عن الإدارة المدرسية بين البيروقراطية والديمقراطية

د. أحمد عبد المطلب / د. فيصل الراوى

تربية سوهاج

٥- الأداة الخامسة : استبيان خاص بالاتصالات بين مديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر

د. عبد الحميد سلام

تربية قطر

٦- الأداة السادسة : استبيان خاص باتخاذ القرار

د. عبد الحميد سلام

تربية قطر

الأداة الأولى

دراسة ميدانية للتعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التى يقوم بها ناظر (مدير) المدرسة

دكتور

أحمد إبراهيم أحمد

نحو تطوير الإدارة المدرسية- دار المطبوعات الحديثة- ١٩٨٥

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد/مدير/ ناظر المدرسة

تحية طيبة وبعد

فى هذا الوقت الذى أعرف إنك مشغول، أننى استسمح بعض الوقت لأجل استكمال هذا الاستبيان عن النظارة والإدراة المدرسية.

وهذا الاستبيان خاص عن أهم الأدوار والأنشطة لناظر المدرسة الابتدائية فى التعليم الأساسى.

الرجاء استيفاء هذا الاستبيان لان اسهامك سوف يكون له تأثير ليس فقط التقدير الشخصى ولكنه فى نفس الوقت سوف يساهم فى بناء البحث بطريقة علمية لأجل أداء افضل لناظر المدرسة الابتدائية.

برجاء بعد الانتهاء من استكمال الاستبيان ان تضعه فى الظرف الموجود بطرفك وترسله لى فى أقرب فرصة ممكنة، وأننى مرة أخرى أكرر شكرى وتقديرى لمساعدتك، وشكرا.

د. أحمد إبراهيم أحمد

باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية

١٩٨٢/١/٢٣

الاستبيان

دراسة ميدانية للتعرف على أهم

الأدوار والأنشطة التى يقوم بها

ناظر المدرسة الابتدائية

يهدف هذا الاستبيان إلى :

١- التعرف على الانشطة والادوار التى يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية .

٢- التعرف على أهم هذه الأدوار والأنشطة بالنسبة إلى ناظر المدرسة الابتدائية من وجهتى النظر والمثالية .

٣- الكشف عن أهم الشروق بين الادوار والانشطة الفعلية والمثالية .

٤- ما هى العوامل التى تؤثر على إدراك ناظر المدرسة لهذه الأدوار والأنشطة الفعلية والمستهدفة .

توجيهات استيفاء بيانات هذا الاستبيان :

يتكون هذا الاستبيان من ٥٠ فقرة تعبر عن مختلف أنواع الأنشطة والأدوار التى يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية من وجهتى نظرهما :

(١) الأنشطة أو الأدوار الحقيقية التى يقوم بها ناظر **المدرسة بالفعل .**

(٢) الأنشطة أو الأدوار المعبرة عن النموذج **المثالى** لما ينبغى ان يحققه ناظر المدرسة فى الظروف **المثالية** (المستهدفة) .

والمطلوب من سيادتك كناظر مدرسة ابتدائية أن ترتب هذه الأدوار أو أوجه النشاط حسب أهميتها بالنسبة لكم بحيث تعطى اصدق تعبير عن أهم الأنشطة أو الأدوار كما تمارس بالفعل وكذلك الأنشطة أو الأدوار كما تتصورها في الوضع المثالى . وطريقه

عرضك لاجابتك تتطلب ان تضع أمام كل فقرة علامتى (——) أحداهما أمام ما تراه متفقا مع رأيك من ناحية الممارسة الفعلية- والأخرى حول ما تراه معبرا عن رأيك من ناحية ما ينبغى ان تكون عليه المثالية، مع ملاحظة اختيار المدى الذى ترى أنه يعبر عن رأيك أصدق تعبير من بين ما يأتى:

١- مهم جدا.

٢- له بعض الاهمية.

٣- ذو أهمية ضئيلة.

٤- ليس له أهمية.

٥- غير قابل للتطبيق (هذا النشاط لا يطبق فى مدرستى فى كلتا الحالتين الفعلية والمثالية).

وإليك نموذج لطريقة ملىء سؤال من اسئلة الاستبيان:

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
١- ملاحظة غياب	فعليا	—				
وتأخير التلاميذ . . .	مثاليا		—			

وتشير الإجابة الموضحة فى هذا المثال والخاص « ملاحظة غياب وتأخير التلاميذ » أن ناظر المدرسة الابتدائية يعتقدان أن هذا الدور مهم جدا من الناحية الفعلية ولكن من الوجهة المثالية ينبغى أن يكون له بعض الأهمية.

مثال آخر:

٢- وضع الخطط لبرنامج	فعليا					—
العلاقات العامة.......	مثاليا					—

فى هذا المثال يعتقد ناظر المدرسة الابتدائية أن الدور « وضع الخطط لبرنامج العلاقات العامة » ليس له أهمية على الاطلاق من المنظور **الفعلى** ولا يطبق **فعليا** فى مدرسته، وكذلك من الوجهة **المثالية** ينبغى أن يكون كجزء من دورة كناظر للمدرسة الابتدائية.

فقرات الاستبيان

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
أولا : دور ناظر المدرسة تجاه التلاميذ :						
١- دراسة نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصيلية على الفصول المختلفة......	فعليا					
	مثاليا					
١- توفير الطمائينة والشعور بالأمن والاستقرار للتلاميذ.........	فعليا					
	مثاليا					
٣- دراسة مشكلات التلاميذ النفسية والاجتماعية واقتراح وسائل الارشاد والتوجيه والمعالجة...	فعليا					
	مثاليا					
٤- بحث وسائل رعاية المتخلفين من التلاميذ.	فعليا					
	مثاليا					
٥- بحث وسائل رعاية المتفوقين عن التلاميذ................	فعليا					
	مثاليا					
٦- متابعة ودراسة نظام البطاقات والتقارير الشهرية والفكرية والتقدم بالمقترحات التى تحقق الأهداف منها......	فعليا					
	مثاليا					

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
٧- دراسة الأوضاع القائمة في المدرسة بالنسبة لرعاية الصحة والتغذية للتلاميذ ووضع الخطط للارتفاع بالمستوى الصحي والغذائي للتلاميذ . .	فعليا					
	مثاليا					
٨- تشجيع ودراسة وسائل النشر الوعي الاجتماعي والقومي والتعاوني بين التلاميذ وأساليب ممارستهم للحكم الذاتي	فعليا					
	مثاليا					
٩- تاديب التلاميذ طبقا للقواعد التي تضعها الوزارة	فعليا					
	مثاليا					
ثانيًا : دور ناظر المدرسة تجاه أعضاء هيئة التدريس :						
١٠- مساعدة المدرسين في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ	فعليا					
	مثاليا					
١١- مساعدة المدرسين الجدد في تحسين مستوى كفاءتهم في التدريس عن طريق المحاضرات والندوات التي يشترك فيها الأكفاء من المدرسين ذوي الخبره وكذلك اخصائيون تستدعيهم المدرسة للاستفادة من توجيهاتهم . .	فعليا					
	مثاليا					

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
١٢- إشراك مجلس إدارة المدرسة فى بحث المشاكل الهامة واتخاذ قرارات فيها.......	فعليا					
	مثاليا					
١٣- عقد اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس للتفاهم والتشاور..........	فعليا					
	مثاليا					
١٤- القيام بالتدريس داخل الفصل فى حالة غياب المدرسين	فعليا					
	مثاليا					
١٥- تشجيع المدرسين على أن يقوموا بأبحاث صغيرة تتناول جانبا أو آخر من جوانب المشكلات المتعلقة بالمدرسة......	فعليا					
	مثاليا					
١٦- متابعة دفاتر الحضور والغياب يوميًا لأعضاء هيئة التدريس	فعليا					
	مثاليا					
١٧- القيام بزيارات متكررة بغرض الملاحظة والدراسة	فعليا					
	مثاليا					
١٨- توجيه المدرسين فى الأمور الأخلاقية................	فعليا					
	مثاليا					
١٩- إشراك المدرسين جزئيا فى تخطيط وتنفيذ البرنامج الإشرافى	فعليا					
	مثاليا					
٢٠- توجيه وتقويم المدرسين والمدرسين الأوائل	فعليا					
	مثاليا					

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
ثالثًا : دور ناظر المدرسة تجاه المجتمع المحلى والعلاقات العامة :						
٢١- المساعدة فى تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية والترويحية فى المجتمع المحلى	فعليا					
	مثاليا					
٢٢- مقابل الآباء وغيرهم من الزائرين ومناقشة مشكلات المدرسة معهم ...	فعليا					
	مثاليا					
٢٣- دعوة أهل الحرف وذوى المناصب فى البيئة المحلية لزيارة المدرسة والاستفادة منهم فى تعليم التلاميذ	فعليا					
	مثاليا					
٢٤- تخطيط الاختبارات والإشراف على تنفيذها، وتلخيص نتائجها ورفع تقارير وافية لأولياء الأمور على مدى تقدم التلاميذ فى أعمالهم	فعليا					
	مثاليا					
٢٥- تعاون مع أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور فى مراقبة المدرسة والإشراف عليها والعمل كفريق واحد...........	فعليا					
	مثاليا					
٢٦- الاهتمام بتقويم النواحى الخلقية والاجتماعية لدى تلاميذ المدرسة، وذلك بالتعاون مع أسرهم لتفهم نواحى شخصياتهم	فعليا					
	مثاليا					

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
٢٧- زيارة المدارس فوق المناظرة لهم مثل المدرسة الثانوية الصناعية لمشاهدة الورش والأقسام الفنية ولمشاهدة أعمال النجارة والكهرباء بها على سبيل المثال برنامج التعليم الأساسى	فعليا					
	مثاليا					
٢٨- أن يكون المتحدث باسم المدرسة: فى الحى، وفى المنطقة، وفى الهيئات الرسمية، وفى الجماعات التربوية.........	فعليا					
	مثاليا					
٢٩- اقامة جو من التقدير والاحترام المتبادل بين المدرسين والإداريين والتلاميذ والآباء والمجتمع المحلى..	فعليا					
	مثاليا					
٣٠- تشجيع زيارة المدارس الاخرى لنقل الخبرات إلى التلاميذ لتوسيع مداركهم وتنمية دائرة معارفهم على نسق برامج (أوائل الطلبة)	فعليا					
	مثاليا					
رابعًا: دور ناظر المدرسة تجاه الأعمال المالية:						
٣١- إعداد ميزانية المدرسة	فعليا					
	مثاليا					

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
٣٢- متابعة الأعمال المالية، كحسابات السلف المستديمة والسلف المؤقتة وخزينة المدرسة، وحسابات الرسوم المدرسية ومجلس الآباء والنشاط المدرسي	فعليا					
	مثاليا					
٣٣- مراقبة وتزويد مكتبة المدرسة بما تحتاجه من الكتب فى حدود المبالغ المقررة للمدرسة	فعليا					
	مثاليا					
٣٤- الإعفاء من الرسوم المدرسية الإضافية فى حدود التعليمات	فعليا					
	مثاليا					
خامسا : دور ناظر المدرسة تجاه الإشراف على المبانى المدرسية :						
٣٥- المحافظة على سلامة المبنى ورونقه........	فعليا					
	مثاليا					
٣٦- طلب الأدوات والتجهيزات اللازمة للمدرسة	فعليا					
	مثاليا					
٣٧- العمل على صيانة أثاث الفصول والأدوات للمدرسة	فعليا					
	مثاليا					
٣٨- تنسيق الخطط لإقامة الأبنية الملحقة وإدخال التعديلات على الأبنية الرئيسية	فعليا					
	مثاليا					

غير قابل للتطبيق	ليس له أهمية	ذو أهمية ضئيلة	له بعض الأهمية	مهم جدا	البيان	الفقرة
					فعليا	٣٩- التأكد من صلاحية مضخطات الحريق..........
					مثاليا	
						سادساً: دور ناظر المدرسة تجاه بعض الأنشطة الأخرى:
					فعليا	٤٠- قراءة الكتب والدوريات الحديثة ....
					مثاليا	
					فعليا	٤١- الوقوف على آراء الموجهين أثناء زيارتهم للمدرسة ومناقشة توجيهاتهم وملاحظاتهم مع المدرسين والالتزام بتنفيذها والإفادة من كل جديد فيها يرفع من مستوى الأداء وييسر على المعلم مهمته ....
					مثاليا	
					فعليا	٤٢- دراسة مناهج المرحلة وأهدافها والكتب المقررة وأدلة المعلم والنشرات والتوجيهات التي تصدرها الوزارة والمديريات التعليمية بشأن التعليم الابتدائي.
					مثاليا	
					فعليا	٤٣- تقديم التقارير للسلطات التعليمية المركزية المحلية ......
					مثاليا	
					فعليا	٤٤- حضور الاجتماعات التي تعقد بالمديرية التعليمية ......
					مثاليا	

الفقرة	البيان	مهم جدا	له بعض الأهمية	ذو أهمية ضئيلة	ليس له أهمية	غير قابل للتطبيق
٤٥- اطلاع جميع العاملين على ما جاء بالمنشورات التى ترد للمدرسة والتوقيع عليها بما يفيد العلم مع إثبات التاريخ وحفظها وفهرستها بملفاتهم..........	فعليا					
	مثاليا					
٤٦- المشاركة الفعلية فى أنشطة المدرسة المختلفة كجماعات: المسرح المدرسى- النظافة المدرسية- المقصف المدرسى والصحافة- الرحلات- الشرطة المدرسية- الجماعة الدينية- والجماعات التاريخية	فعليا					
	مثاليا					
٤٧- المساعدة فى اختيار كتب المكتبة والخرائط والصور وغير ذلك من الوسائل التعليمية	فعليا					
	مثاليا					
٤٨- استبدال الوجبات الغذائية فى حدود التعليمات والإشراف عليها.....	فعليا					
	مثاليا					
٤٩- توقيع الغرامات على المتعهدين حسب ما ورد فى كراسة شروط التغذية مع إخطار المديرية أو الإدارة بها فورا....	فعليا					
	مثاليا					
٥٠- عرض لوحات إخبارية تتضمن أخبار المدرسة	فعليا					
	مثاليا					

الجزء الثانى : بيانات وإحصائيات عن المدرسة
ونظار المدارس

برجاء إكمال المعلومات الناقصة ووضع علامة (-) فى القوسين الذى يعبر عن رأيك.

أ-البيانات المميزة:

١- المركز الحالى : أ- ناظر المدرسة. ( )

ب- وكيل مدرسة. ( )

جـ- آخرى. ( )

٢- الجنس. ذكر ( ) أو أنثى ( )

٣- العمر (بالسنين). ( )

٤- عدد سنوات الخبرة فى النظارة. ( )

ب- وصف المدرسة:

١- عدد التلاميذ: (١ - ٣٠٠) ( )

(٣٠١ - ٥٠٠) ( )

(٥٠١ - ٨٠٠) ( )

(٨٠١ - أعلى) ( )

٢- عدد المدرسين العاملين فى المدرسة:

(١ - ١٠) ( )

(١١ - ٢٠) ( )

(٢١ - ٣٠) ( )

(٣١ - أعلى) ( )

٣- عدد المدرسين الذين يعاونون فى الإشراف على النظام المدرسى:

لا يوجد ( )

(١ - ٥) ( )

(٦ - ١٠) ( ) ( )

(١١ - أعلى) ( ) ( )

٤- عدد وكلاء المدرسة العاملين بعمل وكيل متفرغ: ( ) ( )

جـ- التنظيم فى المدرسة:

أنت كناظر مدرسة ابتدائية اهتم بالآتي:

١- التدريس على هيئة فريق عمل. ( ) ( )

٢- التركيز على المادة الدراسية. ( ) ( )

٣- التعلم الذاتى داخل الفصل. ( ) ( )

٤- التعلم عن طريق عدم التركيز على الدرجات. ( ) ( )

٥- الربط بين الأنواع السابقة. ( ) ( )

٦- أنواع أخرى لم تذكر الرجاء حددها...... ( ) ( )

٢- إدارة المدرسة:

١- تدار المدرسة بروح الأسرة الواحدة وبروح العمل الديمقراطى البحت. ( ) ( )

٢- تدار المدرسة باتباع أسلوب الحزم مع الحسم. ( ) ( )

٣- تدار المدرسة بأتباع ومراعاة العلاقات الإنسانية. ( ) ( )

٤- أدير المدرسة بسياسة واحدة أهمها عدم التحابى أوالتفرقة بين العاملين بالمدرسة والتلاميذ. ( ) ( )

٥- تدار المدرسة باتباع أسلوب الشدة الممتزجة باللين. ( ) ( )

٦- الربط بين الأنواع السابقة. ( ) ( )

٧- أنواع أخرى لم تذكر الرجاء حددها .... ( ) ( )

المكان

١- منطقة ريفية. ( ) ( )

٢-منطقة ريفية متحضرة. ( )

٣- منطقة متحضرة. ( )

٤- مدينة صغيرة (١٠,٠٠٠ - ٤٩,٩٩٩). ( )

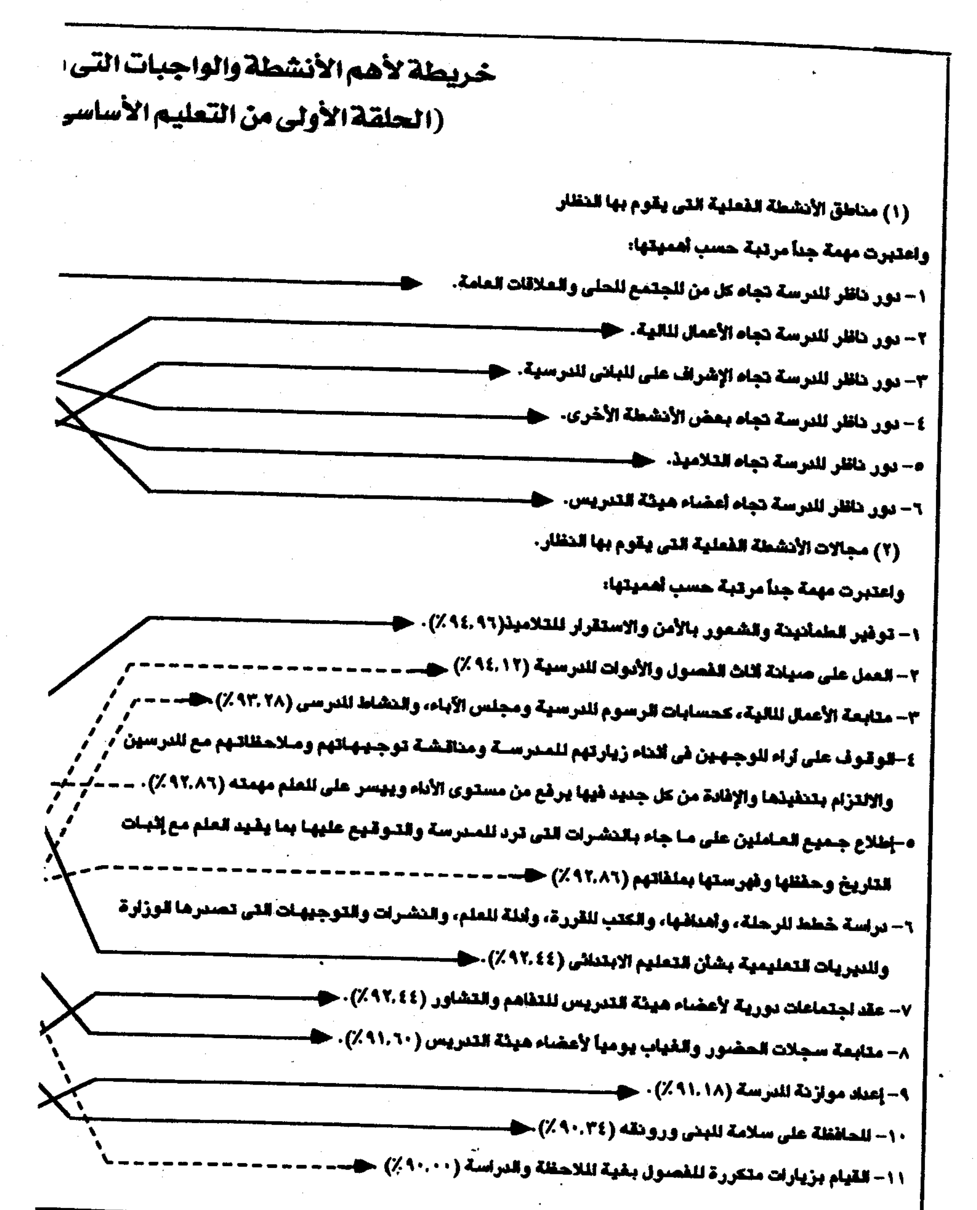
٥- مدينة كبيرة (أعلى من ٥٠,٠٠٠). ( )

الأداة الثانية

خريطة لأهم الأنشطة والواجبات

التى يقوم بها ناظر (مدير) المدرسة

من وجهتى النظر الفعلية والمثالية


خريطة لأهم الأنشطة والواجبات التى
(الحلقة الأولى من التعليم الأساسو
(١) مناطق الأنشطة الفعلية التى يقوم بها الناظر
واعتبرت مهمة جداً مرتبة حسب أهميتها:
١- دور ناظر المدرسة تجاه كل من المجتمع المحلى والعلاقات العامة.
٢- دور ناظر المدرسة تجاه الأعمال المالية.
٣- دور ناظر المدرسة تجاه الإشراف على المبانى المدرسية.
٤- دور ناظر المدرسة تجاه بعض الأنشطة الأخرى.
٥- دور ناظر المدرسة تجاه التلاميذ.
٦- دور ناظر المدرسة تجاه أعضاء هيئة التدريس.
(٢) مجالات الأنشطة الفعلية التى يقوم بها الناظر.
واعتبرت مهمة جداً مرتبة حسب أهميتها:
١- توفير الطمأنينة والشعور بالأمن والاستقرار للتلاميذ(٩٤،٩٦٪).
٢- العمل على صيانة أثاث الفصول والأدوات المدرسية (٩٤،١٢٪)
٣- متابعة الأعمال المالية، كحسابات الرسوم المدرسية ومجلس الآباء، والنشاط المدرسى (٩٣،٢٨٪)
٤- الوقوف على آراء الموجهين فى أثناء زيارتهم للمدرسة ومناقشة توجيهاتهم وملاحظاتهم مع المدرسين والالتزام بتنفيذها والإفادة من كل جديد فيها يرفع من مستوى الأداء وييسر على المعلم مهمته (٩٢،٨٦٪).
٥- إطلاع جميع العاملين على ما جاء بالنشرات التى ترد للمدرسة والتوقيع عليها بما يفيد العلم مع إثبات التاريخ وحفظها وفهرستها بملفاتهم (٩٢،٨٦٪)
٦- دراسة خطط المرحلة، وأهدافها، والكتب المقررة، وأدلة المعلم، والنشرات والتوجيهات التى تصدرها الوزارة والمديريات التعليمية بشأن التعليم الابتدائى (٩٢،٤٤٪).
٧- عقد اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس للتفاهم والتشاور (٩٢،٤٤٪).
٨- متابعة سجلات الحضور والغياب يومياً لأعضاء هيئة التدريس (٩١،٦٠٪).
٩- إعداد موازنة المدرسة (٩١،١٨٪).
١٠- المحافظة على سلامة المبنى ورونقه (٩٠،٣٤٪)
١١- القيام بزيارات متكررة للفصول بغية الملاحظة والدراسة (٩٠،٠٠٪)

يقوم بها ناظر (مدير) المدرسة الابتدائية

...) من وجهتى النظر الفعلية والمثالية

(١) مناطق الأنشطة المثالية التي يعتقد النظار في وجوب تأديتها واعتبروها مهمة جداً مرتبة حسب أهميتها:

١- دور ناظر المدرسة تجاه كل من المجتمع المحلي، والعلاقات العامة.

٢- دور ناظر المدرسة تجاه أعضاء هيئة التدريس.

٣- دور ناظر المدرسة تجاه بعض الأنشطة الأخرى.

٤- دور ناظر المدرسة تجاه التلاميذ.

٥- دور ناظر المدرسة تجاه الأعمال المالية.

٦- دور ناظر المدرسة تجاه الإشراف على المباني المدرسية.

(٢) مجالات الأنشطة المثالية التى يعتقد النظار فى وجوب تأديتها واعتبروها مهمة جداً مرتبة حسب أهميتها:

١- دراسة خطط مناهج المرحلة وأهدافها، والكتب المقررة وأدلة المعلم، والنشرات والتوجيهات التى تصدرها الوزارة والمديريات التعليمية بشأن التعليم الابتدائى (٨٠.٢٥٪).

٢- الوقوف على آراء الموجهين فى أثناء زيارتهم للمدرسة ومناقشة توجيهاتهم وملاحظاتهم مع المدرسين والالتزام بتنفيذها والإفادة من كل جديد فيها يرفع من مستوى الأداء وييسر على المعلم مهمته (٧٩.٤١٪).

٣- توفير الطمأنينة والشعور بالأمن والاستقرار للتلاميذ (٧٩.٤٧٪).

٤- القيام بزيارات متكررة للفصول بغية الملاحظة والتشاور (٧٦.١١٪).

٥- متابعة سجلات الحضور والغياب يومياً لأعضاء هيئة التدريس (٧٥.٩٥٪).

٦- إطلاع جميع العاملين على ما جاء بالنشرات التى ترد للمدرسة والتوقيع عليها بما يفيد العلم مع إثبات التاريخ وحفظها وفهرستها بملفاتهم (٧٥.٦٣٪).

٧- المحافظة على سلامة المبنى ورونقه (٧٥.٢١٪).

٨- العمل على صيانة أثاث الفصول والأدوات المدرسية (٧٤.٢٢٪).

٩- متابعة الأعمال المالية، كحسابات الرسوم المدرسية ومجلس الآباء والنشاط المدرسى (٧٤.٠١٪).

١٠- عقد اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس للتفاهم والتشاور (٧٣.٥٠٪).

١١- إعداد موازنة المدرسة (٧٣٪).

الإداة الثالثة
رفع كفاءة الإدارة المدرسية
بمدارس التعليم الأساسى

دكتور
أحمد إبراهيم أحمد
تربية بنها

جمهورية مصر العربية

المركز القومى للبحوث التربوية

رفع كفاءة الإدارة المدرسة
بمدارس التعليم الأساسى

هدف الاستبيان:

١- التعرف على الجهود البارزة أو الميزة للنظار داخل وخارج المدرسة.

٢- التعرف على الاحتياجات أو المطالب لهؤلاء النظار للمحافظة على كفاءة أدائهم.

٣- التعرف على بعض السلبيات التى يعتقد النظار أنها تسوق رفع مستوى كفائتهم.

٤- التعرف على أسباب نجاح النظار فى ادارة وتنظيم مدارسهم.

التوجيهات:

١- لما كانت لمدرستكم سمعة طيبة، ولما كنتم من النظار الاكفاء، لذلك.

أرجو استيفاء هذه الاستمارة بدقة وبصراحة - حتى ننقل خبراتكم إلى المدارس الاخرى، وحتى يتسنى لنا أن نستفيد منها.

٢- برجاء وضع علامة (———) فى المربع المجاور للفقرة التى توافقون عليها حسب وجهة نظركم، ومن واقع خبرتكم.

٣- تتطلب الاجابة على فقرات الاستبيان اضافة آراء أو مقترحات أخرى فى نهاية الفقرة المقترحة.

فالمرجو التعبير عنها بعبارات مختصرة دقيقة.

بيانات مميزة:

الأسم:

اسم المدرسة:

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهلات:

الأستبيان

يتكون الاستبيان من الفقرات التالية:

أولا: الخبرات داخل المدرسة:

١- مجال الأشراف الفنى.

٢- مجال التنسيق بين المواد.

٣- التغلب على الروتين الإدارى والمالى.

٤- إدارة المدرسة.

٥- النواحى الإدارية والإشرافية.

٦- تنظيم المدرسة.

٧- اتخاذ القرارات.

٨- الفاعلية والكفاءة.

ثانيا: الخبرات خارج المدرسة:

١- الربط بالبيئة.

٢- مجلس الآباء والمعلمين.

ثالثا: الاحتياجات أو المطالب:

١- فى مجال التدريب.

٢- فى مجال الحوافز.

٣- فى مجال المناهج الجديدة.

٤- مطالب أخرى.

رابعا : بعض السلبيات .

خامساً : سر النجاح فى إدارة المدرسة .

وفيما يلى التفصيلات الداخلية لهذه الفقرات

أولا : الخبرات داخل المدرسة :

١- مجال الإشراف الفنى :

أ – اننى أقوم بزيارات متكررة بغية الملاحظة والإشراف :

كل أسبوع. ( )

كل أسبوعين . ( )

كل شهر . ( )

كل شهرين . ( )

كل ثلاثة أشهر . ( )

ب- مساعدة المعلمين فى معرفة طرق التدريس الجديدة كل حسب تخصصه. ( )

جـ- مساعدة التلاميذ فى حل مشكلاتهم :

التحصيلية.. ( )

النفسية. ( )

الاجتماعية . ( )

الصحية. ( )

د- تشجيع التلاميذ على المشاركة فى الإشراف على الفصل وتنظيمه. ( )

هـ-تشجيع التلاميذ المتفوقين باعطائهم حوافز. ( )

و – اتباع أسلوب الثواب والعقاب – أحيانا ( )

فى الإشراف على الفصل وتنظيمه.

ز – عمل مسابقات بين تلاميذ الفصول فى المواد.   (   )
المختلفة.

ح– أعمال أخرى لم تذكر:

____

____

____

____

____

____

٢– مجال التنسيق بين المواد:

أ – عقد اجتماعات شهرية لجميع المعلمين، تناقش فيها الخبرات الناجحة لكى يتبادلها المعلمون، ماهى هذه الخبرات فى رأيك؟

____

____

ب –تنبيه كل معلم فى مجال تخصصه إلى كيفية الاستفادة بما يقوم به غيره من المعلمين الآخرين فى بقية المواد الأخرى مثال ذلك:

مثال ذلك:

١ ________________________________

٢ ________________________________

٣ ________________________________

جـ– مراعاة الآتى عند عمل جدول المدرسة، حتى لا يرهق المعلمين:

٣- التغلب على الروتين الإدارى والمالى :

أ - تغلبت على مشكلات الفواتير، والايصالات الخاصة بالمشتريات ، كما يلى :

- ________________
- ________________
- ________________
- ________________
- ________________

ب - الاستفادة من الجهود الذاتية فى تدعيم نواح كانت تحتاج إلى أموال لا تستطيع الإدارة التعليمية تقديمها، ومن هذه الجهود الذاتية :

____

____

____

____

٤- إدارة المدرسة :

تدار المدرسة بأسلوب :

أ - المشاركة. ( )

ب- إصدار الأوامر دون الرجوع إلى العاملين. ( )

جـ عدم المحاباة أو التفرقة بين العاملين. ( )

د- توزيع المسئوليات والاختصاصات فى ضوء ( )

تخصص وقدرات وامكانات كل معلم. ( )

هـ - مراعاة العلاقات الإنسانية. ( )

و - الحزم مع اللين. ( )

ز - الحزم والجدية وعدم التهاون مع العاملين ( )

ح – الحزم مع المرونة . ( )

ط– الربط بين بعض الأنواع السابقة . ( )

ى– أسلوب أو طرق أخرى لم تذكر:

____

____

٥– النواحى الإدارية والإشرافية :

أ – التركيز على النواحى الإدارية فى إدارة وتنظيم مدرستى . ( )

ب– أعطى وقتا كافيا وأهمية كبيرة :

(١) للاعمال الكتابية . ( )

(٢) التوقيعات . ( )

(٣) مباشرة المبانى المدرسية . ( )

حـ – التركيز على النواحى الإشرافية فى إدارة وتنظيم مدرستى ( )

د– أعطى وقتا كافيا وأهمية كبيرة :

(١) للتلاميذ . ( )

(٢) أعضاء هيئة التدريس . ( )

(٣) المجتمع المحلى ( )

هـ– أنسق أو أوازن بين النواحى الإدارية والإشرافية . ( )

و – الربط بين بعض الأنواع السابقة . ( )

ز – أعمال أخرى لم تذكر:

____

____

____

٦- تنظيم المدرسة:

المبادىء التى أتبعها فى تنظيم مدرستى:

أ - المرونة بالدرجة الكافية لمعالجة المشكلات المتعلقة بالمدرسة. (   )

ب- التركيز على المادة الدراسية للحصول على أكبر عائد أو نتيجة فى آخر العام. (   )

ج - التركيز على النشاطات والمجالات التى تقوم بها المدرسة.

د- التعليم الذاتى داخل الفصل وخارجه.

هـ- النمو الوظيفى للعاملين معى عن طريق (تشجيعهم فى الحصول على شهادات أعلى مكافآت تشجيعية - التقارير).

و - تشجيع روح عمل الفريق الواحد.

ز - الربط بين بعض الأنواع السابقة.

ح- أنواع أخرى لم تذكر:

____

____

٧- اتخاذ القرار:

أ - أفضل ان يكون القرار فرديا. (   )

ب- أفضل مشاركة بعض الوكلاء فى اتخاذ قرار متعلق بشئون المدرسة. (   )

جـ- أعطى وزنا لمشاركة التلاميذ فى اتخاذ القرار عن طريق رائد - رائدة الفصل. (   )

د- أفضل اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير لحل أى مشكلة. (   )

هـ- لا أصدر أى قرار إلا بناء على حضور جميع الاطراف المتعلقة بالقرار أو المشكلة. (   )

و- مراجعة الإدارة التعليمية بعد اتخاذ القرار الخاص بالمدرسة. (   )

ر – آراء أخرى لم تذكر:

____

____

٨- الفاعلية والكفاءة:

فى تصورى لكى أكون ناظرا / ناظرة ذا كفاءة عالية، وأداء مرتفع، يجب أن أراعى ما يلى:

أ – العمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة. ( )

ب– العمل على تحقيق واشباع حاجات ورغبات العاملين بالمدرسة. ( )

ج – مراعاة الظروف التى تحيط بالموقف المتعلق باتخاذ القرار. ( )

د– عمل توازن أو تكامل بين العلاقات الإنسانية، ( )

وأداء العاملين، ومواقف الآداء.

هـ – الملمى بالمنهج الدراسى لكل المراحل. ( )

و – أن أفهم النواحى الآدارية والمالية والاشرافية المتعلقة بالمدرسة. ( )

ز – أعمال أخرى لم تذكر:

____

____

ثانيا: الخبرات خارج المدرسة:

١- الربط بالبيئة:

الاتصال ببعض المؤسسات والمرافق العامة الموجودة فى البيئة المحلية والتى يمكن أن تسهم فى نجاح العملية التربوية.

الجهة التى اتصلت بها	ما قامت به لخدمة المدرسة والتلاميذ
* إدارة الكهرباء.	
* الهيئة العامة للصرف الصحى.	

ما قامت به لخدمة المدرسة والتلاميذ	الجهة التي اتصلت بها
	مصلحة الرصف والطرق.
	المستشفى.
	مجلس المدينة أو الحى.
	النوادى.
	* الجمعيات الخيرية.
	* جمعية رعاية الطلبة.
	الجمعيات الثقافية والعلمية.
	المزارع والمشاتل.
	الورش.
	الإدارة التعليمية.
	المرافق العامة: * المياه.
	* البريد.
	* التليفون.
	* السكك الحديدية.
	* محطات تربية الحيوان.
	* تصنيع الالبان.
	* التصنيع الغذائى.
	أماكن الزيارات الميدانية: * المتاحف.
	* المصانع.
	* المدارس الفنية.
	* الجمعيات الزراعية.

ما قامت به لخدمة المدرسة والتلاميذ	الجهة التى اتصلت بها

جهات أخرى هى :

١ - مجلس الآباء والمعلمين :

أ - يقوم مجلس الآباء والمعلمين فى مدرستى بالاسهامات الآتية :

- ________________
- ________________
- ________________

ب - أهم معوقات العمل فى مجلس الآباء والمعلمين :

- ________________
- ________________

ثالثا : الاحتياجات أو المطالب :

بالرغم من الانجازات التى حققتها المدرسة وسمعتها الطيبة إلا أن هناك مطالب واحتياجات منها :

أ - فى مجال التدريب :

- أفضل أن يكون موعد التدريب خلال العطلات الصيفية. (   )
- فترة العودة فى سبتمبر. (   )
- نصف السنة الدراسى . (   )
- موعد آخر هو . (   )

- أفضل أن يكون مكان التدريب :
- فى مدرستى. (   )
- فى الإدارة التعليمية. (   )
- فى مركز تدريب أو إدارة تدريب. (   )
- فى مكان آخر هو. (   )

- أوافق على التدريب بالمراسلة إذا كانت المذكرات متوفرة. (   )

- الموضوعات التى يجب أن يهتم بها التدريب هى :

____

____

ب- فى مجال الحوافز :

يجب تقديم الحوافز لى مثل :

* الإعارة الخارجية حسب الكفاءة والاقدمية. (   )
* السفر للخارج فى زيارة علمية أو ثقافية. (   )
* شهادة تقدير. (   )
* علاوة تشجيعية. (   )
* اهدائى مراجع علمية حديثة. (   )

مكافآت مالية من وقت لآخر. (   )

* الأولوية فى مصايف ورحلات نقابة المعلمين. (   )
* حوافز أخرى لم تذكر :

____

____

جـ- فى مجال المناهج الجديدة :

١- يجب أن أتعرف على المناهج الجديدة فورا. (   )

٢- يجب أن أتعرف على الوسائل التعليمية والأجهزة المتعلقة بالتعليم الاساسى. (   )

٣- يجب أن أتعرف على طرق التدريس الجديدة. (   )

٤- يجب أن أتعرف على النواحى الإدارية الحالية (   )

والإشرافية الحديثة.

٥- يجب على المعلمين استيعاب المناهج الجديدة ( )

والأجهزة المتعلقة بالتعليم الأساسى

٦- استقرار المناهج الجديدة لفترة لا تقل عن خمس سنوات. ( )

٧- الاشتراك فى مراجعة المناهج. ( )

٨- ضرورة ارسال المناهج الجديدة والأجهزة المتعلقة بها قبل ( )

بدء العام الدراسى.

٩- ضرورة اعطائى نسخ من المناهج الجديدة قبل توزيعها. ( )

١٠- عمل مؤتمرات من العاملين بالتعليم الابتدائى ( )

والأخذ بآرائهم.

١١- ضرورة ان يكون لكل كتاب مرشد أو دليل ( )

لتوضيح وتسهيل العملية التعليمية للمعلم.

١٢- أن يكون الكتاب المدرسى منظما بالصورة الآتية: ( )

* ____________________

١٣- مطالب أخرى فى مجال المناهج: ( )

* ____________________

* ____________________

رابعاً: بعض السلبيات:

- قد يكون هناك بعض السلبيات الموجودة فى مدرستك والخارجة عن ارادتك، أرجو ذكرها:

*

- ما أسبابها من وجهة نظرك؟

* ____________________

* ____________________

* ____________________

خامسا : سر النجاح فى إدارة المدرسة :

أعتقد أن سر نجاحى فى إدارة مدرستى، ترجع لاسباب منها :

١- أخذت دورات تدريبية فى إدارة وتنظيم المدرسة قبل أن ألتحق بالوظيفة. (   )

٢- زيارات المدارس الأخرى والإستفادة بما فيها من أنظمة أو جهود ناجحة. (   )

٣- تفويض بعض سلطاتى للوكلاء العاملين بالمدرسة مع الإشراف والمتابعة. (   )

٤- معايشة من يعملون معى فى الحقل التعليمى. (   )

٥- الاقلال من الاعتماد على اللوائح الإدارية والالتزام بها (المرونة). (   )

٦- أحدد الواجبات والظائف وأحللها للعاملين بالمدرسة، مما يساعدنى على سير العمل بطريقة أدق. (   )

٧- حبى للعمل واخلاصى له، واعتمادى أساسا على تنظيم وقتى. (   )

٨- لا أصدر الحكم على الأمور إلا بعد دراسة كل الجوانب. (   )

٩- الحرص على أن يقوم كل بدوره فى حدود مسئولياته. (   )

١٠- مراعاة الموضوعية فى تقييم العاملين بالمدرسة. (   )

١١- تشجيع العاملين بالمدرسة عن طريق المدح والثناء لدفعهم إلى الأداء الأفضل. (   )

١٢- مراعاتى الجانب الانسانى فى طريقة معاملتى مع أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ والعاملين والمجتمع المحلى ومحاولة معرفة أسباب التوتر والانشقاق بين العاملين حتى يتحقق الانسجام بينهم. (   )

١٣- استعانتى بالحلول الذاتية والمشاركة الفعالة من أولياء (   )

الأمور فى حل مشكلات المدرسة.

١٤- تقديمى الخدمات والتسهيلات للعاملين بالمدرسة ( )
والاسهام فى حل مشكلاتهم لزيادة الانتماء والالتزام
الاجتماعى لصالح المدرسة لأجل تحقيق أهدافها.

١٥- التشجيع على فتح فصول تقوية بالمدرسة ( )
للمحافظة على تفوق مدرستى.

١٦- مقدرتى على التكيف مع جميع المستويات ( )
والفئات المختلفة من العاملين والتلاميذ بلباقة.

١٧- قدرتى على تحمل المسئولية وحسن التصرف، ( )
وسرعة البت فى الأمور المتعلقة بالمدرسة.

١٨- قدرتى على القيادة والتوجيه ورسم البرامج ( )
وتحديد طرق وإجراءات العمل وتوقيتها.

١٩- الحزم والجدية وعدم التهاون مع العاملين. ( )

٢٠- اكتساب الخبرات من التعامل مع الآخرين من ( )
وكلاء أو مشرفين أو معلمين (التواضع).

٢١- الصبر والتأنى فى معالجة المشكلات المتعلقة بالمدرسة. ( )

٢٢- الدقة والأمانة والنزاهة. ( )

٢٣- الوجه البشوش يريح الآخرين فى العمل.

٢٤- القاء كافة المشاكل الشخصية خارج نطاق سور المدرسة. ( )

٢٥- مشاركتى فى المناسبات المختلفة بأعضاء هيئة
التدريس والتلاميذ والعاملين بالمدرسة.

٢٦- حل مشكلات العاملين من آن لآخر ومساعدتهم نفسيا ( )
وحل جميع العقبات التى تعوقهم فى عملهم اليومى بقدر الإمكان

٢٨- أدائى العمل بقلب راض على أحسن ما يكون الاداء. ( )

٢٩- توجيه المخطىء إلى الصواب دون تشهير ليصلح من حاله، ( )
ويؤخذ بالشدة عند تكرار الخطأ.

٣٠- التعاون التام بين المدرسة والمنزل لحل معظم ( )
مشكلات التلاميذ، ويتم ذلك بزيارة الاخصائيين
لمنازل التلاميذ.

٣١- تشجيع التلاميذ على التفوق واعطائهم الحوافز كنوع ( )
من المنافسة الشريفة بينهم.

٣٢ - تنمية شخصية التلاميذ، وأذكاء حبهم وانتمائهم ( )
لمدرستهم عن طريق ممارستهم لبعض المسئوليات مثل:
اشراكهم فى المعاونة على إدارة المدرسة من الإشراف
على النظافة والإشراف على طابور المدرسة وعلى
أثاث المدرسة.

٣٣- قضائى بعض الوقت فى المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسى. ( )

٣٤- أن أكون مثلا طيبا وقدوة لجميع العاملين معى ( )
فى كل ما أقوله أو أفعله.

٣٥- بذل أقصى طاقة للعمل أبتغاء مرضاة الله ( )
دون النظر للآخرين.

٣٦- مراجعتى تقارير ونتائج امتحانات العام الماضى ( )
ونصف السنة ومعالجة أوجه القصور فيها، وتنظيمى اجتماعات
مدرسى كل مادة لمراجعة موقفها فى العام الماضى،
وسد ما بها من ثغرات.

٣٧- عندى اتجاه ايجابى نحو استخدام السلطة ( )

بالصورة المرضية لجميع العاملين معى .

٣٨- الحث على استخدام الوسائل المعينة على ( )

اختلاف أنواعها لتحسين طرق الأداء (التدريس) .

٣٩- خبرتى وممارستى الطويلة فى مجال التعليم والنظارة . ( )

٤٠- اهتمامى بالاستزادة العلمية والثقافية لرفع مستواي ( )

المهنى والثقافى .

٤١- تنمية معلومات من يعملون معى وتزويدهم بالخبرات ( )

اللازمة، وأن يغيروا من عاداتهم إذا كانت لا تتلاءم مع

مصلحة العمل ومصلحتهم من أجل تحقيق الأهداف العامة .

٤٢- قدرتى على توصيل الأوامر والمعلومات المتعلقة بالمدرسة ( )

إلى مختلف المستويات والتأكد من فهم الجميع لهذه الأوامر

والمعلومات حتى يتمكنوا من تنفيذها على الوجه الأكمل .

٤٣- احساس المعلمين بحصولهم على حقوقهم ( )

كاملة فى حدود امكانياتى . ( )

٤٤- جعل مكتبى مكانا لاستقبال شكاوى التلاميذ والترحاب ( )

بهم بدلا من جعله مكانا للعقاب . ( )

٤٥- تقبلى النقد بصدر رحب . ( )

اعمال أخرى لم تذكر:

____

____

____

الأداة الرابعة

استبيان عن الإدارة المدرسية بين الديمقراطية والبيروقراطية

اداة بحث ميدانى

د. أحمد عبد المطلب / د. فيصل الراوى

تربية سوهاج

جامعة أسيوط

كلية التربية بسوهاج

قسم أصول التربية

استبيان الإدارة المدرسية
بين البيروقراطية والديمقراطية

السيد الأستاذ مدير وكيل المدرسة

تحية طيبة وبعد

يستهدف هذا الاستبيان معرفة مدى التزام مدير المدرسة باللوائح والقوانين الإدارية لتصريف العمل المدرسى، كذلك يستهدف معرفة اتباع مدير المدرسة الأسلوب الديمقراطى فى ادارة المدرسة.

يستهدف هذا الاستبيان أيضا معرفة مقترحاتكم التى تساعد على الجمع بين الالتزام الإدارى باللوائح والقوانين والأسلوب الديمقراطى فى ردارة المدرسة.

والمرجو من سيادتكم الاجابة على عبارات الاستبيان بوضع علامة (√) أمام درجة الموافقة التى تتفق مع رأى سيادتكم أمام كل عبارة.

علما بأن هذه البيانات سرية ولغرض البحث العلمى فقط.

المرجو ملء البيانات التالية:

١- اسم المدرسة التى تعمل بها ....

٢- الوظيفة التى تشغلها ....

٣- مدة العمل فى هذه الوظيفة ....

٤- الدرجة الإدارية ....

٥- الدرجة المالية ....

الباحثان

د. أحمد عبد المطلب

د. فيصل الراوى

م	العبـارة	موافق	محايد	غير موافق
١	يتم وزيع العمل داخل المدرسة في صورة واجبات رسمية			
٢	ينبغى احترام الترتيب الهرمى للسلطة داخل المدرسة. . . .			
٣	يتم توزيع العمل داخل المدرسة حسب التخصص الفنى			
٤	يعتبر مدير المدرسة مسئول عن أعمال أعضاء المدرسة. . . .			
٥	مدير المدرسة هو المسئول عن المدرسة أمام الأعضاء. . . .			
٦	تحكم جميع الأعمال بالمدرسة باللوائح المعمول بها. . . .			
٧	يطبق مدير المدرسة اللوائح والقوانين فى جميع الحالات بدون استثناء. . . .			
٨	يساعد تطبيق اللوائح والقوانين على استمرار العمل والدراسة. . . .			
٩	لا دخل للاعتبارات الشخصية والعاطفية فى العمل المدرسى. . . .			
١٠	يعتبر الموظف داخل المدرسة ملكا لها			
١١	الخبرة أهم شيء فى العمل المدرسى. . . .			
١٢	يتم تنظيم الأنشطة المدرسية وفقا للواجبات الرسمية. .			

م	المهـارة	موافق	محايد	غير موافق
١٣	كل فرد يأخذ تقديره مقابل العمل الذى يقوم به.			
١٤	يشرف المدير على كل أعمال المستويات الأخرى داخل المدرسة.			
١٥	يتابع المدير أعمال الآخرين باستمرار			
١٦	يطمئن مدير المدرسة على سير العمل من خلال تقارير الوكلاء فقط..			
١٧	يركز المدير على سير العمل الإدارى بالمدرسة...			
١٨	يترك المدير الجوانب الفنية فى العمل المدرسى للوكلاء ومشرفى المواد الدراسية بالمدرسة..			
١٩	يركز المدير على الجوانب الفنية فى العمل المدرسى...			
٢٠	يعمل المدير على تجنب المسئولية والاعتماد على النص القانونى..			
٢١	يحيل المدير المشروعات الجديدة إلى المتخصصين للدراسة..			
٢٢	يأخذ المدير آراء الرؤساء فى كل الموضوعات الجديدة...			
٢٣	يخشى مدير المدرسة التصرف فى أى قرار جديد...			

م	العبـارة	موافق	محايد	غير موافق
٣٤	يميل المدير إلى استخدام سلطاته الرسمية فقط			
٢٥	وظيفـة مـدير المدرسـة السـيطرة على الجماعة المدرسية واداراتها . .			
٢٦	شـعار مـدير المدرسـة العمل دائما فوق الجميع.			
٢٧	عبارات أخري ترون سيادتكم اضافتها : - . . . . - . . . . -			
٢٨	يسـمح المدير بحرية كل فـرد فى العـمل المدرسى.			
٢٩	يحترم المدير كرامة وشعور كل فرد فى المدرسة.			
٣٠	يحاول المدير اشتراك الجميع فى اتخاذ القرار.			
٣١	دائمـا القـرار النهـائى فى المدرسـة للاغلبية.			
٣٢	يستخدم المدير سلطاته فى الحدود التى يشرعها القانون. .			
٣٣	يهتم المدير بالاتحادات الطلابية ويناقشهم فى مشكلات المدرسة. .			
٣٤	دائما القرار النهائى لمدير المدرسة			

م	العبـارة	موافق	محايد	غير موافق
٣٥	يشـــارك المدير اتحـــاد الطلاب فى تنظيم الأنشطة المدرسية.. ..			
٣٦	يشارك المدير اتحاد الطلاب فى ادارة تنظيم المدرسة.. ..			
٣٧	يعرض المدير على مجلس الآباء والمعلمين كل مشكلات المدرسة..			
٣٨	يدعـــو المدير مـــجلس الآباء والمعلمين للانعقاد كلما دعت مشكلة جديدة..			
٣٩	يحترم المدير الحرية الأكاديمية للمعلمين			
٤٠	يساعد المدير المدرسين فى ان يكون لكل مـدرس الحـرية فى اخـتـيـار الطريقـة والأسلوب المناسب له.. ..			
٤١	ينظر المدير إلى التلمـيـذ على أنه غـاية المدرسة..			
٤٢	ينظر المدير إلى العاملين كحالات فردية..			
٤٣	يؤمن مـديـر المدرسـة بان وراء كل فـرد ظروف خاصة به..			
٤٤	يعـامل مـدير المدرسـة الجـمـيع كـقطيع واحد..			
٤٥	يميل مـدير المدرسة إلى أخذ رأى الجميع فى القرارات الجديدة			
٤٦	ياخذ مـدير المدرسة رأى المتاثرين بالقرار قبل إصداره..			

م	العبــارة	موافق	محايد	غير موافق
٤٧	يقتصر الرأى عند مدير المدرسة فى الأمور الفنية على الفنيين فقط وفق تخصصاتهم..			
٤٨	يرى المدير قصر الرأى فى الأمور المالية على الجهاز المالى بالمدرسة فقط. . . .			
٤٩	يميل مدير المدرسة إلى دراسة كل الموضوعات أمام الجميع.. . .			
٥٠	يهدد مدير المدرسة دائما باستخدام سلطاته القانونية..			
٥١	يلجأ مدير المدرسة إلى سلطاته القانونية كحل نهائى			
٥٢	يفضل مدير المدرسة دائما الاتصال بجميع العاملين بالمدرسة بصورة مباشرة. .			
٥٣	عبارات أخرى ترون سيادتكم اضافتها - .. .. - .. .. -			
٥٤	يعاون مدير المدرسة جماعة المدرسة على تنفيذ أهدافها..			
٥٥	شعار مدير المدرسة العمل من أجل الجماعة المدرسية..			
٥٦	يساعد مدير المدرسة أعضاء هيئة التدريس على اكتشاف الأساليب			

م	العبـارة	موافق	محايد	غير موافق
	والوسائل الجديدة.			
٥٧	يؤدى مدير المدرسة وظائفه على أنه جزء من الجماعة. . .			
٥٨	يعمل مدير المدرسة على أن يكسب المعلمين ثقتهم به.			
٥٩	يحاول مدير المدرسة تبسيط الأمور والبعد عن التعقيد الإدارى. .			
٦٠	يميل مدير المدرسة إلى تحديد اختصاص ودور كل فرد فى المدرسة. .			
٦١	يشجع مدير المدرسة التعاون بين أعضاء المدرسة لتسيير العمل المدرسى.			
٦٢	يحاول مدير المدرسة دائما ايجاد المرونة وحرية الحركة فى العمل المدرسى.			
٦٣	يعمل مدير المدرسة على تنمية الاحساس بالمسئولية لدى العاملين فى المدرسة. .			
٦٤	يحث مدير المدرسة العاملين فى المدرسة على القيام بواجباتهم.			
٦٥	يحاول مدير المدرسة ايجاد الفرص التى تسمح للمدرسين بتجريب الطرق والأساليب الجديدة. . . .			
٦٦	يقف مدير المدرسة إلى جانب العاملين معه أمام الرؤساء. . .			
٦٧	يميل مدير المدرسة إلى تفويض اتخاذ			

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
	القرار إلى المستويات المتخصصة.			
٦٨	يتم توزيع السلطة داخل المدرسة وفق المبدأ المتبع فى تقسيم العمل المدرسى..			
٦٩	يساعد التفويض على تسيير العمل داخل المدرسة بسرعة..			
٧٠	يعمل مدير المدرسة على تحديد مسئوليات واختصاصات الوكلاء فى المدرسة.. ..			
٧١	يحاول مدير المدرسة ايجاد قنوات اتصال جيدة بينه وبين وكلاء المدرسة.			
٧٢	يحاول مدير المدرسة ايجاد قنوات اتصال جيدة بينه وبين العاملين بالمدرسة..			
٧٣	يسمح مدير المدرسة بالمناقشة فى الموضوعات المختلفة مع أى فرد فى المدرسة..			
٧٤	يفضل مدير المدرسة أن يكون التفويض في صورة واجبات رسمية مكتوبة.. ..			
٧٥	تفويض بعض السلطات إلى المستويات الأخرى يخف العبء عن مدير المدرسة..			
٧٦	يرى مدير المدرسة أنه لا يوجد فى المدرسة من يعتمد عليه لتفويض السلطة له..			
٧٧	يخشى مدير المدرسة أن يؤدى إلى وجود رئاسة مزدوجة..			

م	العبـارة	موافق	محايد	غير موافق
٧٨	يرى مـدير المدرسـة أن التـفـويض ينمى الاحـسـاس بالمسـئـوليـة لدي وكـلاء المدرسة..			
٧٩	عبارات أخرى ترون سيادتكم اضافتها: - .. .. -.. .. .. -..			

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثان

الإداة الخامسة
استبيان خاص بالاتصالات بين
مديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر

للدكتور عبد الحميد سلام - كلية التربية
جامعة قطر

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة قطر

كلية التربية

أستبيان خاص

بالاتصالات بين مديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر

أولاً : بيانات أولية :

نوع المدرسة : ابتدائى .... اعدادى .... ثانوى ....

المؤهل الدراسى : ....

تاريخ الحصول عليه :

الخبرة السابقة :

ثانياً : فيما يلى عدد من الأسئلة ، يرجى وضع علامة (√) أما الاجابة التى ترينها مناسبة :

١- هل تتصلين بنفسك ببعض مديرات المدارس الأخرى فى الوحة؟

نعم (   )   لا (   )

٢- أذكرى أسماء المدارس التى بينك وبين مديراتها اتصال متبادل مرتبة حسب عدد مرات الاتصال :

١ -   ٢-

٣ -   ٤-

٥-   ٦-

٣- أذكرى أسماء المدارس التى تتصلين أنت بمديراتها (اتصال من جانبك فقط) مرتبة حسب عدد مرات الاتصال :

١-   ٢-

٣-　　　　　　　　٤-

٥-　　　　　　　　٦-

٤- أذكرى أسماء المدارس التى تتصل بك مديراتها ويندر أن تتصلى أنت بهن (اتصال من جانبهن فقط):

١ -　　　　　　　　٢-

٣ -　　　　　　　　٤-

٥-　　　　　　　　٦-

٥- ما موضوع الاتصالات بينك وبين المديرات الأخريات؟

(يمكن وضع أكثر من علامة):

أ - الاستفسار عن تعليمات واردة من الوزارة (　　)

ب- تبادل الرأى فى مشاكل خاصة بتلاميذ مدرستى (　　)

جـ-تبادل الرأى فى حل مشكلة خاصة مع الوزارة (　　)

د- تبادل الرأى فى مشاكل يومية خاصة بالموظفين فى مدرستى (　　)

هـ- تبادل الرأى بشأن اعداد تقرير مطلوب من الوزارة (　　)

و - الاستفسار عن خبر متداول (اشاعة) (　　)

ز - الاستشارة فى بعض مشكلات أولياء الأمور مع المدرسة (　　)

ح - الحديث عن اجتماعات تمت من قبل الوزارة (　　)

ط- الحديث عن دورات تدريبية نحضرها سويا (　　)

ى- موضوعات لا صلة لها بالعمل (　　)

ك - مجرد المجاملة والحفاظ على الود (　　)

ل- تبادل الرأى فى مشاكل تخص المدرستين (　　)

م - موضوعات أخرى (أذكريها)..

....

٦- هل تعتبرين أن اتصالك بزميلاتك يعد مصدرا هاماً للوقوف على المعلومات الخاصة بعملك؟

نعم ( ) لا ( )

٧ - ما درجة صحة المعلومات التى تصلك عن هذا الطريق؟

صحيحة دائما ( )

صحيحة أحيانا ( )

غير صحيحة ( )

٨- إلى أى درجة يكون لهذه الاتصالات تأثير على علاقاتك مع الوزارة؟

درجة كبيرة ( )

درجة متوسطة ( )

درجة قليلة ( )

لا تؤثر ( )

٩- إلى أى درجة تساعد هذه الاتصالات على حل المشكلات فى مدرستك؟

درجة كبيرة

درجة متوسطة ( )

درجة قليلة ( )

لا تساعد ( )

١٠- إذا أردت زيادة الاستفسار عن أمر خاص بالعمل فى المدرسة، فأى الاتصالات تفضلين؟

أ - الاتصال بزميلاتى المديرات ( )

ب- الاتصال بالمسئولين مباشرة فى الوزارة ( )

١١- هل ترحبين بالاتصال بينك وبين زميلاتك من مديرات المدارس؟

نعم ( ) لا ( )

١٢- ماهى المناسبة التى يتم فيها الاتصال بينك وبين زميلاتك من المديرات؟
(يمكن وضع أكثر من علامة).

أ - أثناء الاجتماعات الرسمية التى تعقدها الوزارة ( )
ب- أثناء اللقاءات المشتركة الخاصة بالنشاط المدرسي بين مدارسنا ( )
جـ- أثناء الدورات التدريبية التى تتم أحيانا ( )
د- الاتصال المباشر فى مكان العمل (بالهاتف أو الزيارة) ( )
هـ- الاتصال المباشر فى المنزل (بالهاتف أو الزيارة) ( )

١٣- ماهى الوسيلة التى تتبعينها فى اتصالك بزميلاتك من المديرات ؟

أ - هاتفيا فى مكان العمل ( )
ب- هاتفيا فى المنزل ( )
ج - اللقاء يكون بالاتصال مباشرة ( )
د- بالمراسلة

١٤- ماهى العوامل التى ترجح اتصالك بمديرة معينة؟
(يمكن وضع أكثر من علامة)

أ - صلة القرابة ( )
ب- الصداقة ( )
ج- العمل السابق معا ( )
د- زمالة الدراسة ( )
هـ- الزمالة فى دورات تدريبية ( )
و - السمعة الطيبة فى العمل ( )

١٥- اختارى أهم ثلاثة من الدوافع السابقة ورتبيها حسب درجة أهميتها:

١-
٢-
٣-

١٦- هل تتصلين بالمديرات ممن عملت معهن من قبل؟

نعم ( ) لا ( )

الإداة السادسة
استبيان خاص باتخاذ القرار

د. عبد الحميد سلام - جامعة قطر ١٩٨٥

الاستبيان

ضع علامة (√) فى احدى الخانات العليا (أ) لتبين من الذى يتخذ القرار فعلاً.

وضع علامة (√) فى احدى الخانات السفلى (ب) لتبين رأيك الخاص فيما ينبغى أن يكون. وهناك خانة أو أكثر فارغة للإضافة التى تراها.

بمعنى أن :

العلامة فى الخانات العليا (أ) توضح ما يحدث فى الواقع.

والعلامة فى الخانات السفلى (ب) توضح ما يجب فى رأيك أن يحدث.

١- من الذى يحدد الأهداف التعليمية للمدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٢- من الذى يضع خطة الدراسة التى تتبعها المدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٣- من الذى يضع الجدول الدراسي؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٤- من الذى يحدد قواعد اختيار الكتاب المدرسى؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائى الاجتماعى	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٥- من الذى يوزع مادة الدراسة على مدار العام الدراسى؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائى الاجتماعى	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٦- من الذى يختار طريقة تدريس المادة فى الفصل؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائى الاجتماعى	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٧- من الذى يختار الوسائل التعليمية التى تستخدم فى المدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائى الاجتماعى	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
ب														

٨- من يقوّم التلاميذ بالمدرسة؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

٩- من الذى ينظم الامتحانات ويصحح الاجابات فى المدرسة

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٠- من الذى يضع أسئلة الامتحانات الشهرية للتلاميذ؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١١- من الذى يضع أسئلة امتحان نهاية العام؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٢- من الذى يقوم نتائج الامتحانات بالمدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٣- من الذى يقرر قواعد قبول الطلاب بالمدرسة من حيث المستوى العلمي والعمر؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٤- من الذى يقرر قواعد قبول الطلاب من حيث مناطق السكن؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٥- من الذى يقرر قبول الطالب المحول إلى المدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٦- من الذى يحدد الحد الأقصى لعدد تلاميذ الصف؟

م														
	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٧- من الذى يقرر قواعد توزيع الطلاب على الصفوف؟

م														
	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٨- من الذى يقرر نوعيات جمعيات النشاط بالمدرسة؟

م														
	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

١٩- من الذى يختار مشرفى جماعات النشاط المدرسى؟

م														
	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

٢٠- من الذى يقرر خطة النشاطات غير الدراسية (الرحلات - الاحتفالات ... إلخ) لتلاميذ الصف؟

	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الاخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الاباء	أمين المكتبة			

٢١- من الذى يقسم الامكانا المتاحة (الميزانية - الأدوات ... إلخ) على أنواع النشاط المختلفة؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الاخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الاباء	أمين المكتبة			

٢٢- من الذى إدارة المقصف بالمدرسة؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الاخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الاباء	أمين المكتبة			

٢٣- من الذى يقوم أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة؟

أ														
	المدير و الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلميذ	الاخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الاباء	أمين المكتبة			

٢٤- من الذى يقوم العاملين بالمدرسة من غير المعلمين.

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

٢٥- من الذى يقرر برنامج تدريب العاملين بالمدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

٢٦- من الذى يقوم وكيل المدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

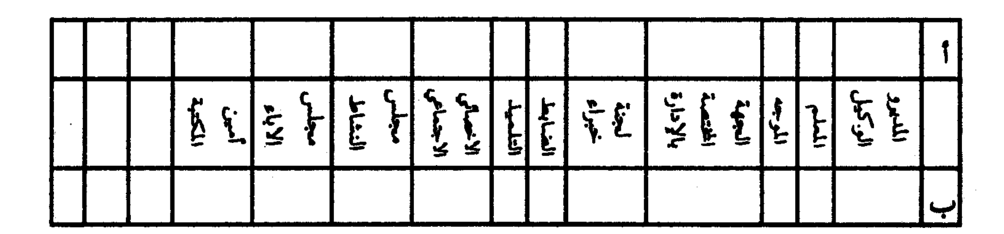
٢٧- من الذى يقوّم مدير المدرسة؟

أ														
	المدير الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	الطالب	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			

٢٨- من الذى يقرر خطة تزويد مكتبة المدرسة بالكتب؟

	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلاميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
أ														
ب														

٢٩- من الذى يقرر تعامل التلاميذ مع المكتبة؟



	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلاميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
أ														
ب														

٣٠- من الذى ينفذ استخدام المكتبة فى النشاط التدريسى؟

	العميد الوكيل	المعلم	الموجه	الجهة المختصة بالإدارة	لجنة خبراء	الضابط	التلاميذ	الأخصائي الاجتماعي	مجلس النشاط	مجلس الآباء	أمين المكتبة			
أ														
ب														